

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-graduação em Educação
Doutorado em Educação

Cláudio Pellini Vargas

**TEORIA E POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A
CONFORMAÇÃO DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA
2017

CLÁUDIO PELLINI VARGAS

**TEORIA E POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A
CONFORMAÇÃO DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE MINAS GERAIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vargas, Cláudio Pellini.

Teoria e política curricular de Educação Física : a conformação dos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais / Cláudio Pellini Vargas. -- 2017.

267 f. : il.

Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior

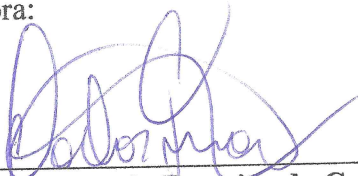
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Currículo. 2. Educação Física Escolar. 3. Conteúdos Básicos Comuns. 4. Teorias Curriculares. 5. Ciclo de Políticas. I. Cunha Júnior, Carlos Fernando Ferreira da, orient. II. Título.


CLÁUDIO PELLINI VARGAS

**TEORIA E POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONFORMAÇÃO DOS
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE MINAS GERAIS**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



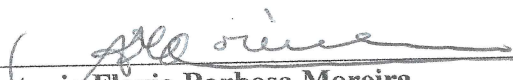
Dra. Luciana Pacheco Marques
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Dr. Marcos Garcia Neira
Faculdade de Educação - USP
Coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar



Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - UCP
Professor Emérito - UFRJ

*Dedicada ao meu filho caçula
Bernardo Bevilaqua Pellini.*

*Agradecimento a toda minha família, suporte maior
em todos os momentos de dificuldade.*

A história sugere que a estrada para um consenso estável na pesquisa é extraordinariamente árdua.

(Thomas Kuhn)

RESUMO

Colocar-se diante de uma perspectiva histórica e crítica da Educação Física (EF) significa refletir sobre sua condição epistemológica, política e social numa realidade de disputas e contingências. Isso implica em considerar seus currículos como artefatos preciosos de investigação, pois se aceitamos que sejam invenções da modernidade, se constituindo num meio poderoso de organizar as experiências de estudantes objetivando construir determinadas identidades, eles tornam-se legítimos objetos de questionamento. Assim posto, são objetivos desta tese: (1) identificar e analisar os procedimentos de elaboração da proposta curricular de EF de Minas Gerais - os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) - desenvolvidos pelos seus organizadores; (2) identificar que procedimentos nortearam suas decisões e em que contexto político isso ocorreu; e (3) analisar criticamente a proposta curricular, suas fundamentações teóricas, diretrizes, articulando as análises documentais com as falas dos sujeitos que elaboraram a proposta. O trabalho pretende investigar seus contextos de influência de produção considerando o método do *Ciclo de Políticas* de Ball. As questões principais são: (1) Quais teorias curriculares subsidiaram tal proposta? (2) Que aspectos políticos, ideológicos e epistemológicos aparecem na construção e no interior dos CBC? Os procedimentos metodológicos envolveram diferentes momentos articulados entre si: (1) revisão bibliográfica; (2) análise do conteúdo documental – o CBC de EF; (3) análise dos contextos de influência (histórico e político); e (4) o uso de entrevista não estruturada focalizada realizada com as elaboradoras centrais da proposta em pauta. A discussão é iluminada por referenciais consagrados no cenário educacional dos estudos de currículo, destacando-se Antonio Flavio Moreira, Tomás Tadeu da Silva e José Augusto Pacheco, além dos teóricos com os quais costumam dialogar. Para o debate no campo da EF, destacam-se as teorias críticas do *Movimento Renovador*, desde João Paulo Medina e Valter Bracht, chegando aos trabalhos pós-críticos de Marcos Neira e Mário Nunes. Depreende-se da pesquisa que os CBC mantiveram-se vinculados às perspectivas tradicionais e instrumentais da área por inúmeras razões: (1) a inspiração nos PCN e o fomento das corporações neoliberais sobre a Educação mineira; (2) a fragilidade das propostas críticas, com dificuldade em significar um currículo que privilegie o pensamento crítico por meio do *se-movimentar*; (3) a influência das perspectivas da psicomotricidade que, mais do que estimular uma mudança, reforçam a visão acrítica da EF como suporte para a cognição; (4) a falta de coerência epistemológica interna do documento; (5) a influência dos padrões tecnicistas do documento curricular mineiro precedente; (6) a avaliação da EF escolar mantida na ideia de controle e pressão regulatória; (7) a política do processo e a falsa prerrogativa de autonomia que o poder central atribuía as escolas; (8) a frágil participação dos professores escolares nos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP); e (9) a influência de outros setores institucionalizados do governo sobre a EF escolar. Argumenta-se, por fim, sobre a possibilidade de uma *recontextualização cultural* da política curricular como etapa que privilegie as localidades escolares.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física Escolar; Conteúdos Básicos Comuns; Teorias Curriculares; Ciclo de Políticas

ABSTRACT

Placing oneself before a historical and critical perspective of Physical Education (PE) means reflecting on its epistemological, political and social condition in a reality of disputes and contingencies. This implies considering their curriculum as precious research artifacts, because if we accept that they are inventions of modernity, being a powerful means of organizing students' experiences in order to construct certain identities, they become legitimate objects of inquiry. Thus, the objectives of this thesis are: (1) to identify and analyze the procedures for the elaboration of the curricular proposal of EF of Minas Gerais - the Common Basic Content (CBC) - developed by its organizers; (2) to identify which procedures guided their decisions and in what political context this occurred; And (3) to critically analyze the curricular proposal, its theoretical foundations, guidelines, articulating the documentary analysis with the lines of the subjects that elaborated the proposal. The work intends to investigate its influence contexts of production considering the method of the Ball Policy Cycle. The main issues are: (1) What curriculum theories subsidized such a proposal? (2) What political, ideological, and epistemological aspects appear in the construction and within the CBC? The methodological procedures involved different moments articulated among themselves: (1) bibliographical review; (2) analysis of documentary content - the CBC of EF; (3) analysis of contexts of influence (historical and political); And (4) the use of a focused non-structured interview with the central processors of the proposal in question. The discussion is illuminated by consecrated references in the educational scenario of curriculum studies, especially Antonio Flavio Moreira, Tomáz Tadeu da Silva and José Augusto Pacheco, as well as the theoreticians with whom they usually talk. For the debate in the EF field, the critical theories of the Renovation Movement, from João Paulo Medina and Valter Bracht, stand out, reaching the post-critical works of Marcos Neira and Mário Nunes. It is clear from the research that the CBCs remained linked to the traditional and instrumental perspectives of the area for a number of reasons: (1) inspiration in NCPs and the promotion of neoliberal corporations over education in Minas Gerais; (2) the fragility of critical proposals, with difficulty in signifying a curriculum that privileges critical thinking by moving; (3) the influence of the perspectives of psychometricity, which, rather than stimulating a change, reinforce the uncritical view of EF as a support for cognition; (4) the lack of internal epistemological coherence of the document; (5) the influence of the technical standards of the previous Minas Gerais curricular document; (6) the evaluation of school EF maintained in the idea of control and regulatory pressure; (7) the politics of the process and the false prerogative of autonomy that central power attributed to schools; (8) the fragile participation of school teachers in the Professional Development Groups (GDP); And (9) the influence of other institutionalized government sectors on school EF. It is argued, finally, about the possibility of a cultural recontextualization of curricular politics as a stage that favors school locations.

Keywords: Curriculum; Physical School Education; Common Core Contents; Curricular Theories; Policy Cycle

RESUMEN

Ponerse delante a una perspectiva histórica y crítica de la Educación Física (EF) significa reflexionar sobre su condición epistemológica, política y social en una realidad de disputas y contingencias. Esto implica considerar sus currículos como artefactos preciosos de la investigación, pues si aceptamos que sean invenciones de la modernidad, constituyéndose en una manera poderosa de organizar las experiencias de los estudiantes con el objetivo de construir determinadas identidades, ellos se vuelven legítimos objetos de cuestionamiento. Así puesto, son objetivos de esta tesis: (1) identificar y analizar los procedimientos de elaboración de la propuesta curricular de EF de Minas Gerais - los Contenidos Básicos Comunes (CBC) - desarrollados por sus organizadores; (2) identificar que procedimientos han guiado sus decisiones y en cual contexto político eso se pasó; y (3) analizar críticamente la propuesta curricular, sus fundamentaciones teóricas, directrices, articulando los análisis documentales con lo que dicen los sujetos que elaboraron la propuesta. El trabajo pretende investigar sus contextos de influencia de producción considerando el método del *Ciclo de Políticas* de Ball. Las cuestiones principales son: (1) Cuales teorías curriculares subsidiaron tal propuesta? (2) Qué aspectos políticos, ideológicos y epistemológicos aparecen en la construcción y en el interior de los CBC? Los procedimientos metodológicos han involucrado diferentes momentos articulados entre sí: (1) revisión bibliográfica; (2) análisis del contenido documental – el CBC de EF; (3) análisis de los contextos de influencia (histórico y político); y (4) el uso de entrevista no estructurada enfocada realizada con las elaboradoras centrales de la propuesta en pauta. La discusión se ilumina por referenciales consagrados en el escenario educacional de los estudios del currículo, destacándose Antonio Flavio Moreira, Tomáz Tadeu da Silva y José Augusto Pacheco, además de los teóricos con los cuales tienen la costumbre de dialogar. Para el debate en el campo de la EF, se destacan las teorías críticas del *Movimento Renovador*, desde João Paulo Medina y Valter Bracht, llegando a los trabajos pós-críticos de Marcos Neira y Mário Nunes. Se infiere con la investigación que los CBC permanecieron vinculados a las perspectivas tradicionales y instrumentales del área por inúmeras razones: (1) la inspiración en los PCN y la promoción de las corporaciones neoliberales sobre la Educación de Minas Gerais; (2) la fragilidad de las propuestas críticas, con dificultad en significar un currículo que ofrezca privilegios al pensamiento crítico por medio del *se-movimentar*; (3) la influencia de las perspectivas de la psicomotricidad que, más que estimular un cambio, dan fuerza a la visión acrítica de la EF como soporte para la cognición; (4) la falta de coherencia epistemológica interna del documento; (5) la influencia de los patrones tecnicistas del documento curricular de Minas Gerais anteriores; (6) la evaluación de la EF de la escuela mantenida en la idea de control y presión de regulación; (7) la política del proceso y la falsa prerrogativa de autonomía que el poder central les daban a las escuelas; (8) la frágil participación de los profesores escolares en los Grupos de Desarrollo Profesional (GDP); y (9) la influencia de otros sectores institucionalizados del gobierno sobre la EF en la escuela. Se argumenta, al final, sobre la posibilidad de una *recontextualización cultural* de la política curricular como etapa que favorezca las localidades escolares.

Palabras-clave: Currículo; Educación Física Escolar; Contenidos Básicos Comunes; Teorías Curriculares; Ciclo de Políticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Aspectos que perpassam as políticas curriculares	157
Figura 02: Capa do documento precedente ao CBC de MG	163
Figura 03: Apresentação do documento precedente ao CBC de MG	164
Figura 04: Recorte do documento precedente ao CBC	165
Figura 05: Normas para elaboração de um plano de curso do documento precedente	167
Figura 06: Objetivos da EF escolar do documento precedente ao CBC	169
Figura 07: Programa anual da EF escolar do documento precedente ao CBC	170
Figura 08: Capa da versão preliminar do CBC de MG	221
Figura 09: Sumário da versão preliminar do CBC de MG	222
Figura 10: Sumário da versão oficial do CBC	224
Figura 11: Esquema do processo de elaboração da política curricular de EF de MG	238

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC: Conteúdos Básicos Comuns

CBCE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CMH: Ciência da Motricidade Humana

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EF: Educação Física

GDP: Grupos de Desenvolvimento Profissional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

NSE: Nova Sociologia da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDP: Projeto de Desenvolvimento Profissional

PER: Projeto Escolas-Referência

QV: Qualidade de Vida

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora;

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Questões e objetivos	13
2. Metodologia e referencial teórico	14
3. Estrutura da tese	18

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1

CONFORMAÇÕES HISTÓRICAS DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS CURRICULARES: TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS, PÓS-CRÍTICAS

1.1 Considerações iniciais	22
1.2 O surgimento da expressão “currículo”	27
1.3 A emergência do campo de estudos do currículo	29
1.4 Anos 1970 e o surgimento das abordagens críticas dos currículos	41
1.5 A produção dos anos de 1990 e a emergência das teorizações pós-críticas	51

CAPÍTULO 2

AS TEORIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DO BERÇO DA MODERNIDADE AO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

2.1 Considerações iniciais	63
2.2 O berço da Educação Física escolar brasileira	63
2.3 O processo de esportivização da Educação Física escolar	67
2.4 A década de 1980: psicomotricidade, “vida saudável” e o movimento de renovação crítica da Educação Física brasileira	70
2.5 A década de 1990 e seus múltiplos desdobramentos teóricos	77
2.6 O currículo pós-crítico e a emergência das compreensões sobre a cultura na EF	80
2.7 O cenário atual da pesquisa curricular em EF	87

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA: A CONFORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MINEIRA

3.1 Primeiras considerações	94
3.2 O tradicionalismo instrumental da proposta mineira	95
3.3 Índícios das teorizações críticas e pós-críticas nos CBC	101

3.4 Análise do conteúdo curricular: os eixos temáticos da cultura corporal	118
3.5 Avaliação do processo Ensino-Aprendizado	132
3.6 Problematizações sobre as múltiplas epistemologias curriculares nos CBC	146

CAPÍTULO 4

OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS

4.1 Considerações iniciais e a abordagem do <i>Ciclo de Políticas</i>	151
4.2 Os parâmetros conceituais de análise e seus aspectos gerais	154
4.3 Uma leitura do contexto histórico dos CBC: o documento curricular precedente	158
4.4 O contexto de influência política: a Educação mineira dos anos de 1990 e 2000	171
4.5 As concepções das consultoras sobre "currículo"	194
4.6 Análise do contexto de produção textual e da estrutura documental	196
4.7 O Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) e a versão preliminar do CBC	217

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

5.1 Uma breve síntese da pesquisa	240
5.2 A continuidade do tradicionalismo instrumental	241
5.3 Possibilidades de novas investigações: abrindo caminhos de análise	245
5.4 Palavras de encerramento	250
Referências Bibliográficas	253
Anexo	265

INTRODUÇÃO

Colocar-se diante de uma análise histórica e crítica do currículo significa destacar sua condição epistemológica, política e social numa realidade que parece oscilar entre certezas e contingências. Ao mesmo tempo, ressaltar as incertezas do mundo contemporâneo significa procurar manter-se aberto e reflexivo a todo e qualquer tipo de influência, estando atento às novas movimentações de organização do mundo. De fato, o currículo contemporâneo foi criado pela modernidade e, como tal, se constitui num meio de organizar as experiências dos estudantes objetivando construir identidades.

Aproximo-me da seguinte definição de currículo, a qual pode ser sustentada pela busca da organização de experiências, práticas e/ou conteúdos de forma a levar o indivíduo a um processo educativo, de aprimoramento intelectual e de desenvolvimento de valores, agregando vivências e aprendizagens diferentes daquelas absorvidas no seio da família e no cotidiano (YOUNG, 2011). Ainda que estejamos vivendo tempos nos quais as incertezas nos fragilizam enquanto seres inseridos em um processo contínuo de aprendizagem, ainda que, por trás de definições e discursos educacionais, também possam se ocultar questões e pontos de vista que mereçam ser revelados, quero destacar a importância de se tentar buscar respostas o quanto mais possível precisas para que, na identificação de problemas e/ou dificuldades, possamos propor alternativas viáveis.

Assim, e se almejamos construir um modo diferente de se pensar a Educação Física (EF) escolar, é necessário compreender seu processo de construção histórico-social e identificar os indícios dessa construção em sua forma contemporânea.

1. Questões e objetivos

Esta pesquisa de doutorado tem por finalidade analisar o documento oficial curricular de EF do estado de Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Comuns de EF (CBC). Pretendo investigar suas influências de produção epistemológica e política. Quais teorias curriculares subsidiaram a proposta curricular de EF de Minas Gerais? Que aspectos políticos, ideológicos e epistemológicos aparecem na construção e no interior do CBC? A questão a ser problematizada perpassa fundamentalmente pela pressuposição da existência de uma “luta de forças” teóricas e políticas que configura a proposta curricular de EF de Minas Gerais, sendo esta compreendida como uma das primeiras sistematizadas para a área entre os estados brasileiros. Essa “luta”

entre as concepções, que se intensificou após o *Movimento Renovador* da EF brasileira¹, parece influenciar radicalmente a forma de se pensar o campo e suas subáreas, em especial o currículo.

São objetivos gerais da tese: (1) identificar e analisar os procedimentos de elaboração curricular desenvolvidos pelos profissionais organizadores do CBC Minas Gerais; identificar como ocorreu todo o processo; (2) identificar que mecanismos e/ou procedimentos nortearam suas decisões e em que contexto político isso ocorreu; (3) a partir das teorizações de Stephen Ball e da abordagem do Ciclo de Políticas, dos trabalhos de Antonio Flavio Moreira (PARAÍSO, 2010) e dos parâmetros conceituais de José Pacheco (2003), analisar criticamente a proposta curricular, suas fundamentações teóricas, diretrizes, articulando as análises documentais com as falas das organizadoras que elaboraram a proposta.

Busco assim contribuir com as discussões pertinentes aos campos da Educação e da EF, os quais, nas últimas décadas, têm se preocupado em estudar as teorias curriculares sob distintos enfoques, sustentando que o currículo escolar se constitui num artefato cultural que visa construir identidades almeçadas por um determinado tipo de sociedade (MOREIRA, SILVA, 2011).

2. Metodologia e referencial teórico

O trabalho de pesquisa envolveu quatro momentos distintos, articulados entre si: (1) revisão bibliográfica; (2) análise do conteúdo documental – o CBC/MG de EF; (3) análise de seu contexto político de elaboração, respeitando o método do *Ciclo de Políticas* de Ball, as teorizações curriculares e as categorias de *racionalidade técnica* e *contextual* (PACHECO, 2003) e; (4) o uso de roteiros de entrevistas não estruturadas focalizadas, as quais foram realizadas com as elaboradoras centrais da proposta curricular em pauta, conforme orientação dos parâmetros instrumentais de pesquisa lidos em Marconi e Lakatos (2010, p. 180):

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. (...) [Na entrevista focalizada, há] um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas

¹ O *Movimento Renovador* pode ser entendido como um processo intelectual de ruptura da EF com suas tradicionais concepções de aptidão física, sendo o responsável pelo surgimento das concepções críticas, da psicomotricidade, do desenvolvimentismo, entre outras, tendo ocorrido, ainda que sutilmente, a partir de meados da década de 1970.

que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal.

A revisão de literatura segue três conformações essenciais. A primeira respeita a produção dos professores Antonio Flavio Moreira e Tomáz Tadeu da Silva, compreendidos como pesquisadores relevantes no cenário educacional brasileiro nas últimas duas décadas. Nesse sentido, descrevo as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, conforme estão apresentadas em suas principais obras (MOREIRA, 2001; SILVA, 2007; MOREIRA, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g; MOREIRA, SILVA, 2011), e agregando a elas outros trabalhos de autores da História da Educação. A segunda fase de revisão é marcada pelos trabalhos sobre História da EF e dos Esportes do professor Carlos Fernando Cunha Junior (2003, 2008), articulados às pesquisas dos professores Marcos Neira e Mário Nunes (2009, 2016) sobre o currículo da área, pesquisadores que vêm se destacando por suas investigações no campo pós-crítico do currículo da EF escolar. O terceiro momento teórico envolve a compreensão dos parâmetros conceituais do professor José Pacheco (2003) e das abordagens de Stephen Ball (MAINARDES, 2006; MAINARDES, MARCONDES, 2009), que são utilizados para a análise da política curricular de MG, assim como dos seus aspectos epistemológicos, culturais e pedagógicos.

A etapa de revisão de artigos ocorreu fundamentalmente com dois enfoques distintos. O primeiro foi realizado a partir de recente pesquisa que realiza densa revisão teórica de trabalhos curriculares no campo da EF (ROCHA *et al.*, 2015), publicada na revista *Currículo sem Fronteiras*. A pesquisa foi realizada no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF/FEUSP), coordenado pelo professor Marcos Garcia Neira, pesquisador membro do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq). Nas palavras dos autores, expressas no resumo da pesquisa, lemos que:

Na educação física escolar é possível identificar o subsídio das teorias curriculares nas diferentes conjunturas do componente. Nesse contexto, objetivamos analisar quais são e como têm se apresentado no cenário das produções acadêmicas brasileiras. Para isso realizamos uma revisão sistemática em periódicos da educação (A1 e A2) e da educação física (A2 à B2) inclusos no sistema WebQualis da CAPES do triênio 2010-2012, com marco cronológico inicial de 1990 até 2013. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial por temática.

O segundo enfoque foi realizado especificamente sobre as produções publicadas sobre o CBC de EF de Minas Gerais. Para tal, foram realizados os seguintes procedimentos: (1) determinação dos termos indexadores de busca: *Conteúdos Básicos Comuns, CBC, Política Curricular, Planejamento Curricular, Política Curricular Mineira, Política Educacional Mineira*, sendo todos os termos vinculados à expressão *Educação Física* por meio do operador booleano *AND*; (2) determinação das bases de dados para as buscas de trabalhos redigidos na língua portuguesa: *Scielo, Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os Anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)*, instituição acadêmica mais significativa da categoria e *Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*; (3) inclusão dos periódicos acadêmicos brasileiros mais tradicionais e de maior impacto no campo da EF escolar e que não estão inseridos nas bases citadas: *Revista Movimento* e *Revista Pensar a Prática*, ambas de elevada qualificação; e (4) determinação do marco cronológico inicial: *ano de 2005*, momento da publicação oficial da proposta analisada. Os resultados deste enfoque de revisão foram impactantes, pois apenas dois artigos foram encontrados, fato que fundamenta a relevância desta pesquisa, a qual busca colaborar com as produções acadêmicas sobre currículo, política curricular e sobre os Conteúdos Básicos Comuns de EF escolar.

Sobre as entrevistas, para Marconi e Lakatos (2010), elas são o momento do encontro entre duas pessoas, “a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 178). Trata-se de um procedimento, uma técnica de pesquisa a qual é utilizada nas humanidades para auxiliar o pesquisador na análise e interpretação de um dado fenômeno social.

As entrevistas não estruturadas focalizadas são consideradas uma importante técnica de trabalho de pesquisa nos vários campos acadêmicos, como da Educação, Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social, da Política, do Serviço Social, do Jornalismo, das Relações Públicas, entre outras. Conforme as autoras, alguns estudiosos consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social, sendo, algumas vezes, superior a outras técnicas de obtenção de dados (*idem*) por envolver com mais pertinência alguns aspectos subjetivos que perpassam o fenômeno ou o objeto estudado.

Sobre a descrição das etapas metodológicas, ressalto que o contato inicial com as elaboradoras do CBC ocorreu na primeira semana do mês de setembro de 2015, por envio de *e-mail* num primeiro momento, quando me apresentei oficialmente como pesquisador bolsista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e informei: (1) os detalhes iniciais sobre a pesquisa; (2) o nome de meu professor orientador; (3) o que e como pretendíamos realizar; e (4) a garantia do anonimato nas análises, ainda que os nomes

sejam públicos no documento. Objetivei assim criar um clima amistoso de cordialidade, profissionalismo e confiança, o qual, conforme Marconi e Lakatos (2010), é primordial para o sucesso na obtenção de informações. Após o contato virtual, recebi autorização para fazê-lo também por telefone, de forma a se ajustarem todos os pormenores dos encontros, como os dias, horários e local para a realização das gravações.

Na condição de entrevistador, perguntei inicialmente a cada uma delas, como forma de otimização do processo, se os encontros poderiam acontecer em datas próximas, objetivando assim um único deslocamento à cidade de Belo Horizonte, local em que as quatro organizadoras residiam. A resposta foi positiva.

Assim, foram combinados os dias 18 e 19 de setembro de 2015, sendo 02 entrevistas realizadas na sexta-feira à tarde, 01 na sexta-feira à noite e 01 no sábado pela manhã, com intervalos entre as sessões do primeiro dia. Por sugestão da coordenadora central da proposta curricular, os encontros ocorreram em sua residência, no salão de festas de seu condomínio, um local arejado, agradável e que não ofereceu qualquer perturbação de ordem significativa.

O instrumento utilizado foi elaborado conforme a seguinte descrição, desconsiderando aqui, naturalmente, os eventuais “desvios” surgidos ao longo das conversas devido às subjetividades dos envolvidos:

01. Apresentação objetiva: nome completo / idade; formação acadêmica (graduação e pós); e histórico de atuação profissional (principais pontos e ocupação atual).
02. Diálogo sobre o período de graduação. Por que fez Educação Física? (Memórias marcantes, gostos, disciplinas, professores importantes, práticas e/ou vivências corporais, pesquisas, viagens, congressos etc.). Abordagem dos aspectos pedagógicos da Educação Física nos cursos de sua formação.
03. Entendimento de “Currículo”. Teorias curriculares e seus autores representados no CBC. Distinções epistemológicas gerais e posicionamentos epistemológicos da EF.
04. O convite para a elaboração do CBC de MG para a EF. Envolvidos. Ocupações profissionais do grupo.
05. Dinâmica e procedimentos de elaboração do CBC. Etapas. Organização e local de trabalho.

06. Documentos anteriores ao CBC no Estado de MG. Influências.
07. *Movimento Renovador* da EF brasileira e CBC.
08. Organização dos quatro eixos temáticos do CBC de EF. Expressões significativas mais gerais: “qualidade de vida”, estética etc.
09. Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP) da área de EF.
10. Contexto político educacional de Minas Gerais e do Brasil na época da elaboração do CBC.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, gerando cerca de 250 páginas de dados para análise. Cada um dos quatro momentos, ocorridos separadamente entre entrevistador e entrevistada, sem outra intervenção de qualquer natureza, durou em média entre noventa e cento e vinte minutos (90-120 min).

O perfil acadêmico das docentes organizadoras da proposta curricular foi destacado da seguinte forma: todas possuem Doutorado na área de Educação e todas são licenciadas em EF, tendo exercido a profissão docente em âmbitos formais de ensino há, pelo menos, 30 anos. Convém reiterar que os nomes, ainda que publicamente conhecidos, foram preservados durante as análises de forma a se evitar possíveis constrangimentos que possam ocorrer em algumas falas, respeitando assim os preceitos éticos. A ordem de apresentação descrita durante as análises das respostas de cada uma delas (entrevistada 1, 2, 3 e 4), portanto, não corresponde à ordem cronológica dos encontros. Destaco, por fim, que todas as entrevistas ocorreram com a total concordância das docentes; e o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido* vai anexo ao texto.

3. Estrutura da tese

Tendo exposto a descrição metodológica, apresento a organização do trabalho, o qual está dividido em duas partes. A primeira tem dois capítulos e trata de uma abordagem fundamentalmente teórica. Realizo, na fase inicial, uma descrição do surgimento do termo “currículo” e, a seguir, uma análise do percurso do campo no Brasil desde sua emergência nas décadas de 1920-1930, passando pelas teorias tradicionais e influências americanas, pelas teorias críticas nas décadas de 1970 e 1980 e chegando às influências pós-críticas que

precederam o próprio contexto de elaboração do CBC de Minas Gerais no ano de 2005. Apresento a trajetória do campo sustentada em três bases fundamentais: os aspectos internacionais de influência, o contexto social de trabalho dos profissionais envolvidos e a criação das instituições de educação e pesquisa que se ocupavam em difundir o pensamento curricular a cada época (MOREIRA, 2010b). Ressalto que tais bases não seguem, necessariamente, uma ordem hierárquica ou uma organização temporal absoluta, estando atravessadas entre si em distintos momentos da trajetória de conformação do campo. Busco apresentar aos leitores os subsídios históricos fundamentais de minhas influências teóricas enquanto pesquisador em formação, os quais certamente iluminam minhas reflexões sobre o objeto em análise.

O segundo capítulo envolve uma abordagem essencialmente histórica do campo da EF Escolar. Apresento a trajetória da EF também influenciada por aspectos internacionais, como pelo higienismo e saúde, pelo processo de *esportivização*, de militarização e desenvolvimentismo, terminando nas concepções contemporâneas que ressaltam a importância das teorias críticas e pós-críticas, destacando os aspectos que envolvem questões sobre poder, ideologia, hegemonia, cultura, identidade, discurso etc.

Ainda no segundo capítulo, busco compreender como as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas aparecem no cenário intelectual da EF. A partir da revisão teórica coordenada pelo professor Marcos Neira em seu grupo de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), busco elementos teóricos que fundamentem a seguinte questão: o que deve conter um currículo de EF nas três perspectivas citadas? Considerando o entendimento das três correntes teóricas curriculares que marcaram o Século XX, parece-me importante identificá-las em pesquisas recentes e relevantes que abordam a temática curricular, o que facilita o diálogo e o desenvolvimento da construção do conhecimento no campo da EF, bem como o avanço de suas políticas educacionais.

A segunda parte, fase empírica, possui três capítulos. No terceiro, realizo uma análise epistemológica do documento buscando identificar e problematizar a presença das teorias apresentadas (tradicionais, críticas e pós-críticas). Apresento os conteúdos previstos na forma dos eixos temáticos da Cultura Corporal que compõem os CBC, enfatizando os Eixos (I) *Esporte*; e (IV) *Dança e Movimentos Expressivos*. Justifico a escolha na intenção de se evitar uma análise textual repetitiva, prolixa, pois a estrutura epistemológica dos demais eixos temáticos são muito semelhantes aos dois destacados. Um segundo argumento refere-se à hegemonia do esporte no imaginário social sobre a área de EF escolar (BRACHT, 1999, 2007; NEIRA, NUNES, 2009; VARGAS, 2010), o que traz relevância ao eixo deste tema. Terceiro, pelo tratamento reflexivo da

categoria *gênero*, observada apenas no contexto da temática de *dança*. Alguns recortes das entrevistas são inicialmente utilizados, dando sustentação aos argumentos. No final do capítulo, apresento problematizações sobre as propostas de avaliação na EF escolar descritas nos CBC.

O quarto capítulo parte para uma análise do processo de elaboração. Envolve fundamentalmente a descrição dos parâmetros conceituais de análise (PACHECO, 2003), a descrição dos contextos de influência do CBC, respeitando o método do *Ciclo de Políticas* de Ball e um mergulho mais profundo nas entrevistas. Analiso, inicialmente, o documento de EF precedente organizado na década de 1970 (MINAS GERAIS, 1978), fato que revelou um ponto significativo dentre tantos outros: a coordenadora central da proposta do documento de 1978 é a mesma da proposta dos CBC de 2005. Isso fornece base de sustentação para justificar a importância de sua entrevista.

Convém ressaltar que se poderá identificar, ao longo da análise, o processo de transformação que o documento sofreu após os 28 anos de intervalo entre as duas publicações. Outrossim, é imperioso informar sobre meu reconhecimento, enquanto pesquisador, das lacunas que surgem em função das limitações da memória (as lembranças) sobre os processos informados pelos sujeitos entrevistados. Há de se considerar ainda a necessidade de relativizar determinadas falas, as quais foram apresentadas considerando-se a leitura atual que cada uma faz sobre os currículos e sobre a própria EF, visão essa certamente diferente da que tinham à época da elaboração dos CBC e, principalmente, do documento precedente no fim da década de 1970. Abordo também o contexto político de influência e o contexto de produção textual, bem como a articulação dos dados das entrevistas com os dados documentais e as teorias escolhidas.

Busco identificar e compreender como a proposta curricular em questão se articula com as falas das elaboradoras, com as teorias curriculares e com a própria história da EF brasileira, traduzidas ainda nas distintas visões político-epistemológicas, bem como identificar indícios de como as três perspectivas curriculares (tradicional, crítica e pós-crítica) aparecem na configuração do CBC.

Apresento no quinto capítulo os resultados da investigação argumentando sobre os inúmeros pontos que contribuíram para que os CBC de EF de Minas Gerais não conseguissem romper com as ideias tradicionais e o paradigma da Aptidão Física. A perspectiva de instrumentalização, o tecnicismo histórico e a falta de pesquisas que sustentem a teorização crítica como capaz de promover o pensamento crítico do indivíduo por meio do "se-movimentar" ficam explícitos. Por fim, elenco algumas vertentes de análise como possibilidades para futuras investigações, no sentido de se considerar a *autonomia* dos professores junto a um último

processo de *recontextualização cultural* das políticas de EF, ou seja, que se considerem os aspectos socioculturais das distintas localidades escolares.

Espero com a pesquisa colaborar com o avanço das discussões sobre o currículo da EF Escolar. Vislumbro uma espécie de superação de polarizações, de posicionamentos radicais (se é que isto é possível), os quais hoje têm contribuído, muitas vezes, para uma estagnação do campo. Finalizo com as palavras de Moreira (2010c, p. 233), assim expressas:

O desafio é fugir da polarização entre estratégias de mudança conduzidas de cima e a pura espontaneidade das escolas. Talvez se trate, como argumenta Rui Canário (2005, p. 98-99), de “uma redefinição das relações entre as instâncias de decisão centrais e as escolas e a necessidade de construir novas modalidades de regulação que tornem possível uma articulação fértil entre uma lógica constituída (decisões de centro) e uma lógica instituinte (produção de inovações nas escolas)”.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1

CONFORMAÇÕES HISTÓRICAS DAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS CURRICULARES: TEORIAS TRADICIONAIS, CRÍTICAS, PÓS-CRÍTICAS

1.1 Considerações iniciais

O intuito desse capítulo consiste em oferecer ao leitor uma revisão sobre os aspectos e teorizações curriculares mais marcantes na história recente da Educação Brasileira. Trata-se de um suporte inicial às reflexões que serão desenvolvidas durante a análise do objeto de estudo desta tese, a proposta curricular do Estado de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC) de EF. Toda a reflexão teórica desta primeira parte do trabalho tem como fonte inspiradora de escrita e pesquisa os principais trabalhos de Antonio Flavio Barbosa Moreira, alguns também em parceria com outros pesquisadores, como Tomáz Tadeu da Silva, por exemplo. São apresentadas as principais teorias de âmbito nacional e internacional e com quais os referidos professores costumam dialogar, como Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux, Ivor Goodson, Stephen Ball, entre outros não menos importantes.

Cumprе destacar que esta primeira fase se trata de uma revisão de literatura mais linear, sem intervenções críticas mais incisivas, marcando fases da história político-epistemológica de conformação curricular do Brasil. Lopes (2004, p. 113) explica “que as políticas curriculares [hoje], são entendidas como políticas culturais – políticas que visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada”. Nesse sentido, ainda conforme a autora, também “é possível associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização dessas políticas” (*Idem*), agregando-se ainda o contexto de globalização no qual estamos inseridos. Moreira (2010b, p. 61) corrobora e destaca que

(...) encontram-se discursos híbridos na educação desde a emergência da escola pública. O próprio termo “currículo” pode ser analisado como híbrido se o concebermos como resultado da seleção de parcela da cultura mais ampla disponível e de sua transformação, para que possa ser ensinada, em um dado momento, em uma instituição específica, para um alunado particular. Os discursos curriculares também

podem ser estudados como híbridos, por corresponderem a configurações transitórias que resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos. A análise desses discursos demanda entendê-los não só como decorrentes de disputas entre correntes, mas também como manifestações de conflitos não resolvidos.

Parto do fato de que a EF é um componente curricular da Educação Básica, inserido na escola. Não se trata de uma “pressuposição” teórica pelo fato da área estar situada no campo da saúde pelos órgãos competentes de avaliação (CAPES), mas de considerá-la fundamentalmente um campo pedagógico e que foi desenvolvido na escola, recebendo as influências de produção do conhecimento, tanto da área da Saúde, como da área de Educação, ou seja, das próprias teorias curriculares. Essa compreensão sustenta minha justificativa por desenvolver uma reflexão mais ampla sobre a história do currículo, a qual ajudará na compreensão do meu objeto. Os conflitos epistemológicos e políticos que nasceram dos debates educacionais acabam por recair sobre todas as subáreas escolares, ainda que cada uma apresente seus reflexos de formas distintas pelas suas próprias trajetórias diferenciadas.

A escolha do referencial teórico para esta etapa inicial sustenta-se no fato de que Antonio Flavio Moreira pode ser considerado um dos principais pesquisadores de currículo na história recente da Educação Brasileira, tendo influenciado direta e indiretamente, inúmeros pesquisadores críticos e pós-críticos do país, considerando fundamentalmente as duas últimas décadas. Resignificando sempre seus próprios objetivos e interesses pela Educação, o autor pode ser considerado como um dos pioneiros nos estudos críticos de currículo no Brasil (PARAÍSO, 2010)², ainda que hoje ele também se aproprie de vertentes teóricas culturais e pós-críticas em suas análises. De fato, sua colaboração bibliográfica e compromisso com os estudos curriculares, com as políticas públicas educacionais e com a qualidade na educação são consideráveis (MOREIRA, SILVA, 1995; MOREIRA, 2001; GARCIA, MOREIRA, 2003; MOREIRA, PACHECO, 2006; MOREIRA, 2006; MOREIRA, 2008; MOREIRA, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, MOREIRA, SILVA, 2011; MOREIRA, CANDAU, 2014).

Isso posto, ao falar em história do currículo, busco navegar necessariamente pela identificação e compreensão das influências e vertentes teóricas, marcadas a partir do período industrial, passando por Dewey, pelo Escolanovismo, pelo tecnicismo americano, pela Nova Sociologia da Educação (NSE), com um esboço inicial em Basil Bernstein e desenvolvida por

² A obra organizada por Marlucy Alves Paraíso (2010) sobre a vida e obra de Antonio Flavio Moreira serviu como instrumento de acesso aos seus textos mais significativos. Considerando também a elevada produção do professor, naturalmente recorri a outros artigos publicados, bem como aos inúmeros livros, muitos dos quais adquiri como seu aluno durante meu curso de mestrado.

Michael Young, fundamentalmente, ou mesmo pelo Ciclo de Políticas de Stephen Ball e outras formas mais recentes e pós-críticas de leitura. Darei destaque às rupturas teóricas a partir dos anos de 1970, período no qual as categorias das teorias críticas surgem e eclodem autores e concepções que buscam romper com as ideias hegemônicas do tecnicismo anterior, e aos anos de 1990, quando emergem as leituras pós-críticas. Conforme Moreira e Silva (2011, p. 07), “é a temática de poder que separa as teorias tradicionais das críticas (...)”, o que me leva a refletir e sustentar após incansável revisão sobre as teorias, que seriam múltiplas temáticas que separam as críticas das pós-críticas, a saber: (1) identidades e diferenças (cultura, gênero, religião, etnias etc); (2) a noção de discurso; e (3) a linguagem.

Nesse sentido, refletindo por entre as bases de uma perspectiva estruturalista, convém ressaltar que pesquisar historicamente as construções curriculares já era uma tarefa central da NSE na mesma proporção em que tal perspectiva histórica destacaria toda a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar observados no tradicionalismo anterior. Conforme Eagleton (2011), o Estruturalismo, enquanto forma epistemológica de análise, investiga códigos ocultos de produção de significados na modernidade. Contudo, o objetivo de utilizar a história para enaltecer incertezas, contingências, ocultismos, parece ter estacionado num idealismo que, em parte, permaneceu apenas como promessa de avanço, na medida em que compreendo que as considerações práticas, ou mesmo técnicas, previstas nos currículos, naturalmente também tem a sua importância.

De fato, e conforme também as reflexões de Goodson (2012), a história do currículo nos ajuda a entender que o conhecimento registrado seja visto e aceito como algo que pode estar sujeito a mudanças e transformações. Por isso, o currículo pode ser compreendido como um objeto para além do resultado de um processo que atravessou décadas em constante evolução. Em caso contrário, ele estaria fadado à apenas um tipo de história, ou seja, à história de quem o elaborou previamente determinado por razões específicas que precisariam ser investigadas. Goodson (*Idem*) continua, sustentando que isso prenderia o currículo a amarras lineares de uma história unilateral, que muitas vezes foi inventada por grupos específicos e entende também ser importante localizar as suas rupturas e descontinuidades.

De acordo com Moreira e Silva (2011), as teorias do currículo visam encontrar determinadas respostas para questões a respeito do conhecimento a ser ensinado aos alunos e também ao tipo de ser humano que uma sociedade vislumbra. Entendo que estejam implicadas nessa reflexão, questões referentes à construção de um sujeito na sua evolução intelectual (cognição e aquisição de saberes úteis), e também na formação para a cidadania, ou seja, um indivíduo crítico capaz de identificar valores éticos e morais essenciais na formação humana,

consciente de seus deveres e direitos. Dessa forma, o currículo se relaciona claramente tanto às questões epistemológicas, ou seja, aos conteúdos registrados nos documentos, bem como às de construção das identidades dos sujeitos. Segundo os autores, as “teorias [curriculares] têm sido classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas” (p. 07), mediante as respostas que apresentam a todas estas questões expostas.

Moreira e Silva (*Idem*) avançam e ressaltam que as teorias tradicionais mostram-se focadas na organização dos processos curriculares, acreditando num posicionamento neutro ou científico de elaboração, o que me leva a compreender que nelas não há maior preocupação com o desenvolvimento crítico do cidadão, que não se levam em conta os atravessamentos subjetivos existentes nas práticas pedagógicas institucionais e ainda, que não se consideram as históricas desigualdades sociais do mundo. Nas palavras dos autores, “as teorias tradicionais ignoram o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos socialmente favorecidos (...)” (p. 08). Essa visão, conforme Neira e Nunes (2009, p. 96), é ainda

sincrética, superficial e fragmentada, que apreende apenas a aparência e o efeito do problema e desconsidera o movimento, a historicidade, a contradição e a totalidade das relações que a escola mantém com outras esferas sociais, ou seja, desconsideram-se categorias que são inerentes à ação humana e, portanto, também à educação. Nessa lógica, são desprezadas quaisquer análises sobre os efeitos do currículo nas pessoas.

Esse, então, foi o entendimento geral oriundo das ideias curriculares tradicionais, as quais predominaram na primeira metade do Século XX. No Brasil, mais especificamente a partir dos anos de 1920, a teoria tradicional inspirou-se no pragmatismo e progressivismo de John Dewey, que emergiu em 1902, sustentando-se também em Bobbitt já no ano de 1918 e agregando-se ainda à pedagogia de projetos de Kilpatrick, a qual visava um currículo integrado. Mais adiante, em 1949, as teorias tradicionais ancoram-se também no tecnicismo ou instrumentalismo de Ralph Tyler (LOPES, MACEDO, 2011).

Já a partir da década de 1970, ainda conforme Moreira e Silva (2011), as teorias críticas emergem se contrapondo às tradicionais, destacando que qualquer teorização implica em relações de poder, ou seja, devido aos aspectos técnicos e instrumentais, as razões para determinadas decisões curriculares e suas consequências para os alunos são ignoradas. Para os pesquisadores (2011, p. 08):

As teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo.

Neira e Nunes (2009) contribuem e sustentam que as teorias críticas têm suas bases nas tradições da filosofia social e política de Hegel e Marx, explicando “o funcionamento da sociedade com base em sua divisão de classes economicamente distintas e das relações sociais que nela se estabelecem” (p. 99). Agregam a esse entendimento os “conceitos da psicanálise para explicar a formação do indivíduo e a sua atuação como elemento constituinte da sociedade” (*Idem*). Para os autores, esta concepção vem perdendo o fôlego e, atualmente, vem sendo vista muito mais como um modo de análise do que uma forma de construção de uma sociedade mais humana.

Moreira e Silva (2011) indicam que as teorizações pós-críticas apresentam, a partir da década de 1990, novas tensões para a discussão curricular. As categorias mais vistas, como poder, ideologia e hegemonia, passam a ser substituídas por cultura, identidades, discurso, entre outras. Tais teorizações se apropriam de reflexões e debates fundamentados nas vertentes teóricas mais conhecidas como pós-estruturalistas e pós-modernas, e buscam desconstruir algumas certezas defendidas pelos pensadores críticos. Os novos documentos curriculares passam a ser também caracterizados por história, política, estética, biografia e autobiografia e evidenciam o caráter complexo e diverso sobre os estudos de currículo (MOREIRA, SILVA, 2011). Neira e Nunes (2009, p. 106-107) corroboram claramente:

Com as teorias pós-críticas, novas categorias foram agregadas ao debate crítico pautado na classe social. Nelas a análise do poder é ampliada para incluir os processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na sexualidade, na cultura colonialista etc. Nessas teorias, rejeita-se a ideia de consciência coerente e centrada, questiona-se a ideia de subjetividade, dizendo que ela é social. Mediante os pressupostos dessas teorias, não existe um processo de conscientização e libertação possível. Não existe uma realidade determinada, fixa, acabada, em que o papel da ideologia é esconder, disfarçar as marcas das relações sociais que a produziu.

Parte deste enfrentamento, desta luta por desconstruir o pensamento curricular crítico, caminha no sentido de proporcionar uma nova hermenêutica do conhecimento nos currículos escolares, alertando que as variadas condições filosóficas contemporâneas têm contribuído para um redesenho das estruturas sociais, culturais e geográficas do mundo, criando novas formas de crítica epistemológica e cultural. O currículo, nessa concepção, “deve possibilitar a ampliação do espaço político e social da escola, visando nutrir a discussão coletiva acerca do que significa uma boa sociedade e quais as diferentes maneiras de alcançá-la” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 107).

Assim, argumento que a importância de tais posicionamentos não pode contribuir para uma diminuição da atenção que se deve ter com o conteúdo escolar. Refiro-me a algo que se traduziria numa espécie de relativização do “conhecimento poderoso”, o qual é sustentado por Michael Young (2012) como o saber especializado. Moreira (2010c, p. 223) corrobora e diz “que o principal empreendimento nas salas de aula deve ser ensinar. O foco no aluno, em seus interesses, suas necessidades e suas experiências, não pode provocar a secundarização da aprendizagem dos conhecimentos curriculares”. O desafio consiste no encontro equilibrado da articulação do conhecimento especializado com as políticas de construção de identidade.

Tendo abordado brevemente essa conexão histórica dos três grandes eixos das teorias curriculares, passo agora a um maior detalhamento das mesmas, objetivando apresentar seus principais representantes, suas reflexões e suas influências teóricas, para com isso proporcionar maior fundamentação à compreensão do meu objeto de pesquisa, o currículo de EF do Estado de Minas Gerais – Conteúdos Básicos Comuns (CBC), quando de sua análise nos capítulos subsequentes. É preciso, pois, ao realizar pesquisas curriculares, buscar compreender para além do objeto em si, ou seja, também a sua realidade histórica, política e social.

1.2 O surgimento da expressão “currículo”

Apontamentos históricos (GOODSON, 2012) informam que as primeiras menções do termo “currículo” estão localizadas temporalmente no século XVI, no berço da ideia renascentista que surgia na Europa. Para Goodson, o termo currículo começa a ganhar expressão em 1573, associado também à “classe” escolar. Em suas pesquisas, Goodson também cita David Hamilton que, sustentado pelo *Oxford English Dictionary*, apresenta argumentos adicionais de que a primeira menção ao termo “*curriculum*” relacionada à ideia de “curso” surge somente na Universidade de Glasgow em 1633, referindo-se ao percurso que um estudante deveria seguir. Para Neira e Nunes (2009), entretanto, a ideia de surgimento da expressão deve ser vinculada,

primeiramente, às organizações de conteúdos e conhecimentos científicos nas teorizações de Comênio, hoje conhecido como o “pai” da Didática.

Conforme os autores, esse contexto de fim da Idade Média e de organização científica e de didática era perpassado por um entendimento de “contestação do ensino propagado pela Igreja Católica” (p. 61). De fato, observa-se a presença inicial da ideia vista até os dias de hoje na maioria das concepções curriculares, ou seja, organizar e/ou direcionar um caminho para os aprendizes, sendo estes localizados em grupos (classes), para adquirir conteúdos e aprender experiências que se diferenciavam do pensamento hegemônico, naquele caso, confessional ou “não laico”. Agregue-se que tal concepção ocorreu em um momento posterior a esta ideia de divisão de classes escolares e que pode ser compreendida como localizada temporalmente num período “pré-Iluminista”, ou seja, o berço da Modernidade. Esse era o *modus parisiensis*, ou seja, organizado por classes com os alunos separados pela “mesma faixa etária e/ou nível de conhecimento; [com] a prescrição de exercícios e recompensas pelos acertos; e a exposição didática na estrutura da apresentação (*lectio*), levantamento das dúvidas (*quaestiones*) e debate entre os alunos e o mestre (*disputatio*)” (PAIVA, 2015, p. 208-209).

Goodson (2012) acrescenta que o termo “currículo” é difundido como um conceito em escolarização e atribui esse crescimento ao *College of Montaigne*, em Paris no ano de 1509. Em tal instituição, foram encontrados os primeiros registros de divisões graduadas por níveis de complexidade crescente, relacionados à idade e ao conhecimento exigido dos alunos. Para o autor, a ideia essencial a ser problematizada estaria ainda relacionada ao modo como a organização de classes escolares foi associada ao currículo prescrito e sequenciado em estágios ou níveis.

Uma questão que parece surgir de imediato relaciona-se a poder, organização e controle. Se a situação de “determinar” ou “escolher” o que se deve processar no ambiente escolar surge num contexto histórico religioso, no qual as classes escolares emergem de forma significativa, ou seja, somente alguns predestinados estariam capazes de atingir uma “salvação”, torna-se oportuna a intencionalidade também do uso do currículo para fortalecer esta diferenciação. Goodson (*Idem*) afirma que as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava “mundos” diferentes por meio do currículo a elas destinados, sendo estes, instrumentos que também impediam o conhecimento crítico de como era a vida social mais periférica ou mesmo nas colônias.

Nesse sentido, Neira e Nunes (2009) argumentam sobre os primórdios da Educação no Brasil, fazendo referência ao papel dos Jesuítas no ensino de forma a evitar conflitos e divergências religiosas, propagados por Martinho Lutero na Reforma Protestante, então nascida

na Europa do Século XVI. Se as crianças na escola tinham acesso aos currículos, convém ressaltar que poucas eram as crianças que tinham acesso às classes escolares. Para os autores (2009, p. 62),

(...) a educação escolar no Brasil colonial não era considerada um valor social importante. A tarefa educativa voltou-se para a catequese, a instrução de indígenas e a educação dos filhos dos colonos. À elite era reservado um outro currículo, cujo plano consubstanciado no *Ratio Studiorum*, elegia como ideal a formação do homem universal e cristão, visava um ensino humanista de cultura geral e enciclopédico, detentor de uma concepção aristotélica-tomista e alheio à realidade da vida na colônia. Esses são os alicerces da Pedagogia Tradicional na vertente religiosa (...).

Já nos Séculos XVIII e XIX, o avanço do capitalismo suscitou mudanças e novas perspectivas para o campo educacional, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, e isso recaiu mais tardiamente sobre o Brasil, como já foi apresentado anteriormente. Conforme Neira e Nunes (2009), nessa fase a educação recebeu valor e foi expandida seguindo outras concepções. Para os autores, “a Europa assistia ao ocaso do feudalismo e da monarquia absoluta e à consolidação de outro modo de produção, o capitalismo, e à outra forma de governo, o Estado-Nação” (p. 63). A ideia de racionalidade voltada para a explicação da realidade desvinculada dos dogmatismos religiosos ganhava enorme espaço, junto às necessidades de preparação de indivíduos para o acompanhamento das necessidades da industrialização.

1.3 A emergência do campo de estudos do currículo

Minha intenção nesta etapa consiste em verificar como surgiram e se organizaram os estudos curriculares no Brasil, tentando percorrer um caminho intelectual de algumas influências sociais, culturais e filosóficas que contribuíram com a elaboração dos currículos pelo país e, em especial, que conduza os leitores ao contexto histórico-político de elaboração do CBC no estado de Minas Gerais.

As análises consideram o pressuposto dos parâmetros de Moreira (2010b), ou seja, parece haver uma espécie de hibridismo nas bases históricas do campo curricular brasileiro que envolve três ordens de condições, as quais “contribuem para estabelecer a conjuntura intelectual em que o campo se conforma: as condições internacionais, as condições sociais e as condições

institucionais” (p. 61). As primeiras envolvem os acordos entre Brasil e Estados Unidos, as influências americanas pós 1964 e distribuição de materiais didáticos norte-americanos. As sociais são as influências dos especialistas e professores que trabalham no campo curricular. As últimas, por sua vez, se referem às instituições que desenvolvem estudos, aos congressos, cursos e publicações sobre o currículo. Nas palavras de Silva (2007, p. 21), vemos que

A emergência do currículo como campo de estudos está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo.

Concomitantemente, recorro ainda a outros trabalhos de intelectuais do cenário da História da Educação, do Currículo e da Política Educacional (CUNHA, 1977; ROMANELLI, 1978; NUNES, 2000; BROOKE, 2012) que objetivam dar maior suporte às investigações.

Por mais que as concepções mais fundamentais sobre currículo, marcadas pela ideia do “percurso de um estudante”, ou seja, de intencionalidades de escolha de conteúdos, práticas e experiências, já fizessem parte de uma longínqua história que nos remete a Antiguidade Clássica e ao Renascimento Humanista (SILVA, 2007; GOODSON, 2012), elas parecem mesmo ganhar maior expressão no período histórico marcado pela industrialização entre os séculos XIX e XX. Até então, a família ainda tinha o papel preponderante de transmissão de habilidades de “pai para filho”, pois essa era a característica das sociedades pré-industriais. Mas com o avanço do novo sistema, a escola ganha novas funções e responsabilidades, passando a atender uma nova demanda marcada por uma significativa mudança no modo de produção e na economia. Ganham significado duas vertentes de pensamento, as quais identifico nos termos de “conhecimento útil para vida adulta” (pragmatismo) e “experiências das crianças e jovens” (progressivismo) (SILVA, 2007).

De fato, as preocupações sobre “utilidade” perpassavam inúmeras teorizações sobre o currículo e ainda permanecem nos dias de hoje. Mas o que seria essa “utilidade”? Como decidir sobre a ordenação das experiências? Como estabelecer hierarquias e classificações de conteúdos? Preparar para a vida adulta ou o transmitir o conhecimento disciplinar especializado? Todas estas questões norteavam o pensamento educacional nessa época em vários países e algumas respostas podem ser encontradas de forma mais elementar nas evoluções sociais

norte-americanas. Refiro-me assim, às ideias observadas em John Bobbitt, John Dewey, William Kilpatrick e Ralph Tyler, mais tardiamente levadas ao Brasil. Silva (2007, p. 22) sustenta que

as condições associadas com a institucionalização da educação de massas (...) permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado de sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Assim exposto, é sabido que na década de 1920, período que sucedeu a primeira grande guerra, a influência intelectual norte americana recaiu sobre o país, redimensionando suas bases estruturais (CUNHA 1977, ROMANELLI, 1978). Trata-se de um período marcado por um processo de industrialização e urbanização que atingiu inúmeros campos, dentre eles, o educacional, o qual a partir de então, precisava dar conta da alfabetização de muitos trabalhadores e também romper com a tradição educacional jesuítica.

Emergiam nesse período as ideias do progressivismo americano de John Dewey, que se somavam às “tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos Jesuítas” (MOREIRA, 2010b, p. 63). Incontri (1997), que parece corroborar, esmiúça o pensamento de Pestalozzi no Brasil, informando que ele ocorreu muito por inspiração filantrópica, mais do que teórica, e em especial, quando da chegada da educadora russa Helena Antipoff, em 1929, que trabalhou junto à Claparède no Instituto Rousseau, em Genebra. Nas palavras da autora (1997, p. 132),

A princípio, [Antipoff] participa da formação de professores mineiros, trazendo para o Brasil as ideias da educação funcional de Claparède. Mais tarde, atira-se intensamente à prática pedagógica, trabalhando com excepcionais (termo que ela própria lançou internacionalmente), infradotados e superdotados, crianças carentes e menores abandonados. Fundou, para isso, a Sociedade Pestalozzi.

Moreira (*Idem*), então, faz uma síntese e explica que, ao falarmos sobre currículo na história brasileira, há que se considerar fundamentalmente a transitoriedade que envolve os

pensamentos de americanos como Dewey e Kilpatrick, os europeus de Claparède e Montessori, e todos eles se associando ao liberalismo nacional e somados as intenções do movimento da Escola Nova que já esboçava indícios de modernização do país por meio de várias reformas educacionais.

Fundamentadas essas primeiras influências, argumento que a relação do Brasil com os países desenvolvidos se intensificou nos anos de 1930 na medida em que os próprios trabalhadores, agora mais especializados pelo próprio trabalho, exigiam mais educação para seu aprimoramento, assim como de suas famílias. De acordo com Moreira (2010b), era necessário também aumentar a quantidade do número de eleitores para se alterar a forma de exercício do poder, até então dominado pelas oligarquias, assim como se acreditava que a alfabetização também era o melhor caminho para redução da pobreza. Romanelli (1978, p. 59) realizou o mesmo tipo de análise:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas (...). A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais.

É nessa esteira que eclode no Brasil o conhecido movimento do Escolanovismo (Escola Nova), tendo por principais representantes os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação* de 1932, em especial Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, sendo este último o maior estudioso e propagador do pensamento de Dewey. Tais pensadores foram áduos defensores de uma educação voltada para a democracia, para a cidadania e, ainda que nessa fase inicial não usassem especificamente a expressão *currículo*, pois nesse período, “não se difundira, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares” (MOREIRA, 2010b, p. 63), eles tinham seu discurso e atuação voltados para o crescimento e desenvolvimento instruído da população, mesmo que com posições políticas distintas. Conforme Clarice Nunes (2000, p. 13):

[Era] uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava

assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade (NUNES, 2000, p. 13).

Não é demais lembrar que, ao ser lançado em meio a um processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o Manifesto constituiu-se num projeto de renovação educacional brasileiro. Além de destacar problemas educacionais, como “má organização do ensino; organização arcaica, antiquada e deficiente (...); escolas técnicas em pequeno número e nível secundário desqualificado; problemas graves na rede física das escolas; professorado de nível primário e médio, geralmente mal preparado (...)” (SANFELICE, 2007, citado por BROOKE, p. 23), o documento propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia o surgimento de uma escola pública, laica e gratuita.

Moreira (2010b) destaca que Anísio Teixeira sustentou a concepção de um currículo voltado às crianças, respeitando sua personalidade e devendo ser considerado o aspecto central da atividade escolar, com a perspectiva de transformação social. A partir desse fundamento, não será demasiado sustentar que toda a influência do pensamento americano de Dewey se tornou um discurso que adquiriu tamanha força nas bases educacionais que se formavam naquele momento do país, o que configurou uma primeira grande influência nas conformações documentais posteriores do campo curricular. Para Dewey³ (1934, p. 193),

Não obstante a letargia e timidez de muitos dos[as] professores[as], acredito que estes[as] existam em numero suficiente para responderem à grande tarefa de fazerem das escolas participantes de uma forma activa e militante na criação de uma nova ordem social, desde que lhes seja mostrada, não apenas a ampla finalidade de tal perspectiva, mas também os meios para a construção de tal desiderato.

O progressivismo de Dewey buscava mitigar desigualdades geradas pelo processo de industrialização e pela urbanização desorganizadamente acelerada, preocupando-se com a formação para cidadania e democracia. Sustenta Dewey que a educação deveria ser capaz de atuar para este tipo de mudança, e não apenas contribuir para uma reprodução de técnicas acríticas. “As escolas (...) promoveram a desorientação e o caos social actual ao enfatizarem uma forma económica de sucesso que é intrinsecamente pecuniária e egoísta” (DEWEY, 1934,

³ “Pode a Educação Participar na Reconstrução Social?” Texto originalmente publicado em *The Social Frontier – A Journal of Educational Criticism and Reconstruction*. Outubro 1934, Vol. 1, N. 1, páginas 11 e 12. Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Acessado em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/dewey.pdf>.

p. 192). Anísio Teixeira, por sua vez, foi sensível e perspicaz em perceber a oportunidade de crescimento que o pensamento progressivista poderia trazer ao país. Para eles, os currículos não podiam ser vistos somente como preparação para a vida adulta. Em tal momento histórico, essa concepção caracteriza-se como uma forma ímpar e peculiar de se pensar a educação, pois ele defende que o currículo seja capaz de ensinar a busca de soluções para os problemas da vida social, apresentando situações às crianças para que elas se desenvolvam de forma crítica, exerçam seu potencial criativo, adquiram novas habilidades e transformem a ordem social.

Agregados a estas conformações, preceitos de ordem pragmática também parecem compor tais ideais. Conforme Moreira (2010b, p. 65):

Fundamentado nessas concepções e nesses temas, Teixeira apresenta suas sugestões para a elaboração de currículos e programas. Segundo ele, é sempre possível definir os principais objetivos a serem alcançados e planejar previamente as atividades e estratégias. Além disso, programas mínimos devem ser antecipadamente preparados.

É assim que se destacam no cenário educacional brasileiro, junto a Dewey e outros, também as ideias de Kilpatrick, um nome relevante nas teorias curriculares do período. Mais ligado à difusão de uma educação por meio de projetos, o autor buscava a criação de um método que parecia mais expandir os conceitos do próprio Dewey do que criar novas perspectivas de abordagem curricular. Moreira (2010b) informa que seu trabalho fundamentou as reformas educacionais conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAEE)⁴, e ainda, junto a outros educadores, compôs um acervo bibliográfico contundente e que se difundia no país.

As livrarias, para corresponder à lei da procura, expunham em suas vitrinas e balcões mais centrais as últimas novidades recebidas. Decroly, Ferrière, Claparède, Piaget, Pierón, Kerschensteiner, Kilpatrick, Dewey, Gates chegavam até os professores no original ou em versão nacional ou espanhola. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, *Testes ABC*, de Lourenço Filho; *Escola Progressiva, Em marcha para a democracia*, de Anísio Teixeira; *Para novos fins, novos meios*, de Fernando Azevedo, foram os “best-sellers” do momento. Não havia professor que não os possuísse, não procurasse, em suas páginas, informações para suas dúvidas, e sugestões e recursos técnicos para o seu trabalho. (COUTINHO, SOMMER, 2011, p. 95)

⁴ A importância destas instituições será abordada mais adiante.

Conforme as informações de Romanelli (1978), com a chegada do Estado Novo em 1937, e após um período de algumas conquistas dos Pioneiros, ocorreu uma espécie de amenização das obrigações do Estado em fornecer uma educação de qualidade e instrutiva à população. Há uma clara mudança textual entre as Constituições de 1934 e 1937, sendo que a primeira obrigava a União a oferecer as ciências, as artes e a cultura, vitórias atribuídas à influência do Manifesto de 1932, enquanto a segunda proclamava uma liberdade individual, favorecendo associações públicas e particulares sobre as questões do ensino.

É nesse espaço que parece se desenvolver um fortalecimento do pensamento ideológico de manutenção de classes, quando os textos de 1937 limitam pela lei que as matrículas escolares em estabelecimentos públicos ocorreriam na forma de avaliações das condições intelectuais, ou por “processos objetivos apropriados à finalidade do curso”, e ainda, que o “ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado” (ROMANELLI, 1978, p. 153). Para a autora, cometia-se aí um “ato lesivo aos princípios democráticos” (*Idem*), configurando-se numa das derrotas dos Pioneiros, o que foi oportuno para a fixação dos trabalhos curriculares tecnicistas de Tyler. Para a autora (*Idem*), ocorre, então, uma “espécie de hibernação” das lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais e a “força das ideias dos escolanovistas diminui (...). A ênfase desloca-se para o ensino profissional e uma postura mais conservadora volta a dominar o cenário” (MOREIRA, 2010b, p. 66), na medida em que Getúlio Vargas inicia seu período autoritário.

Já nos anos iniciais do Estado Novo, é criado o INEP, mais precisamente em 1938, marcando-se como uma instituição que teve influência nos estudos curriculares brasileiros na década de 1940, principalmente com a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Tratava-se de um importante meio de divulgação dos problemas educacionais da época e que teve em seu primeiro número um trabalho de Lourenço Filho que focava objetivos e estratégias a serem adotadas na escola (MOREIRA, 2010b). Conforme o autor (2010b, p. 67), nesse estudo “se associam, em tenso diálogo, propósitos de regulação e emancipação”. Diálogo então, que parece ter sido fortalecido após a Segunda Grande Guerra, na medida em que se passou a acreditar que o ensino dos conhecimentos científicos fomentaria liberdade, democracia e a paz.

Esse novo clamor pelo emprego da ciência na esfera educacional deve ser compreendido no cenário das doutrinas políticas implementadas internacionalmente após 1945. O clima de reconstrução do mundo mediante a instalação de sistemas democráticos de governo, decisivos para a paz e a harmonia entre as nações, tornava imperativo e urgente provocar mudanças na mentalidade das pessoas. Esta era uma

crença proveniente dos primórdios da Unesco: acreditava-se que a democracia – da mesma forma que o totalitarismo e a guerra – era, em última instância, um resultado da “mente dos homens” (...) (CUNHA, 1999, p. 41-42).

Seguindo o percurso de minha proposta em delimitar as influências internacionais, institucionais e sociais que contribuíram para o surgimento das teorizações curriculares no Brasil, no período pós-guerra, com o início mais preciso no fim da década de 1940, emerge no cenário internacional, talvez a mais significativa delas, a qual perdurou por vários anos em diversas sociedades ocidentais. Conforme Silva (2007), o norte americano Ralph Tyler apresenta uma forma mista de articulação entre as ideias oriundas do progressivismo e as concepções de eficiência. Entretanto, ele pode ser compreendido por apresentar uma racionalidade muito mais próxima da eficiência do que de uma preocupação com o mundo das crianças, o que era mais sensível na obra de John Dewey. Registra Silva (2007, p. 24) que

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas quatro décadas. (...) o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente, uma questão técnica.

Como é amplamente difundido na literatura (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 2001; SILVA, 2007), Tyler apresenta uma proposta de compreensão curricular delineada em momentos distintos, caracterizados por: (1) objetivos; (2) escolha de experiências adequadas; (3) organização das experiências; e (4) avaliação. Em síntese, é na abordagem tyleriana que nasce a combinação currículo-avaliação, mantidas ainda as questões prescritivas observadas nos modelos anteriores, ou seja, a questão do currículo vinculada à ideia de planejamento de conhecimentos científicos.

Agregado à abordagem racional e translúcida de Tyler, um marco histórico significativo gerou um impacto exponencial em diversas sociedades do mundo pré-globalizado da época. O fato, realizado pelos soviéticos no contexto da “guerra fria” na década de 1950, foi o lançamento do satélite *Sputnik* em direção à órbita terrestre, causando estarrecimento e perplexidade em muitos países, mas em especial na sociedade norte-americana. Abalava-se assim, a certeza de sua hegemonia sobre as questões técnico-científicas e o mundo assistia a superioridade russa,

tendo por referência a mídia que expunha a corrida espacial. Segundo a Fundação Nacional de Ciências, o satélite lançado em 1956 “forçou os Estados Unidos a fazer uma autoavaliação que questionou o seu sistema educacional, o seu poderio científico, técnico e industrial, e mesmo a sua fibra como nação” (BROOKE, 2012, p. 26).

A partir da crise do Sputnik (em 1957), volta a ênfase aos conteúdos e à renovação das matérias nas reformas curriculares, que tinha enfraquecido à custa das colocações da “educação progressiva”, de conotações psicológicas e sociais. Uma consequência disso foi a proliferação de projetos curriculares para renovar seu ensino e a revisão de conteúdos como pontos-chave de referência nos quais as políticas de inovação se basearam (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

Como consequência imediata, já em 1958 foi desenvolvida nos EUA a Lei de Educação e Defesa Nacional, a qual teve a reforma curricular do ensino médio como principal objetivo. Mudanças significativas nos ensinamentos de ciências, física, química e nos estudos sociais demonstravam uma clara crença de que era possível reformar a escola por meio do currículo, o que levou a educação norte-americana a se tornar alvo de muitos programas do governo federal (BROOKE, 2012). Fortunas foram investidas na formação de professores de inúmeras disciplinas escolares, como a matemática, as ciências, as línguas estrangeiras e a expansão do ensino superior, tudo isso vinculado à intenção de soberania e defesa nacional. Moreira e Silva (2011, p. 19), reforçam as análises ao sustentarem que são quatro momentos que geram impacto na conformação curricular das sociedades ocidentais:

A publicação do 26º Anuário da *National Society for the Study of Education* [em 1927]; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, escrito por Ralph Tyler; e, finalmente, o movimento da estrutura das disciplinas, desenvolvido mais intensamente após o lançamento do Sputnik pelos russos, em 1957.

Os autores (*Idem*) ressaltam que houve enorme descontentamento com as propostas progressivistas, tendo sido acusadas de terem causado atraso no avanço científico americano, o que gerou a primeira derrota na corrida espacial e, naturalmente, comprometeu a defesa do país que estava inserido no conhecido contexto de guerra fria. Supunha-se, então, que a melhoria do ensino científico era fundamental para o bem-estar de toda uma sociedade, incluindo aí o progresso técnico visto como primordial em um mundo com significativas mudanças nas

condições de vida e constantemente ameaçado pela possibilidade de novos conflitos internacionais. Conforme resolução elaborada pelos membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) é possível observar a emergente preocupação em

estimular a expansão e a melhoria do ensino de ciências, especialmente nos ensinamentos fundamental e médio, através da modernização do currículo dos cursos de formação de professores e da promoção de métodos laboratoriais, guias para professores, elaboração de equipamentos de laboratório, catálogos de equipamentos de ensino, livros-texto, manuais e sugestões de materiais de improvisação (Resolução IV. 1.2.321 da UNESCO, 1954, citada por BROOKE, 2012, p. 22).

Destaco que todo esse referencial também era compartilhado no contexto brasileiro. Os benefícios possibilitados pela ciência já eram uma crença comum entre professores e políticos da época, os quais sustentavam que o fomento aos aspectos científicos promoveria maior desenvolvimento e modernização, tanto do aparato bélico dos militares, como da própria economia do país. Esse era o discurso do então presidente Juscelino Kubitschek, que abria o Brasil ao capital estrangeiro e prometia “50 anos de desenvolvimento em cinco anos de mandato” (MOREIRA, 2010b, p. 68). Havia uma constante preocupação sobre a temática, a qual podia ser observada nos debates dos anos que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB 4.024/61), em especial no manifesto dos educadores brasileiros de 1959, o qual possuía muitos signatários do anterior, o Manifesto de 1932. O documento de 1959 trazia reforçada e renovada a defesa do Estado como responsável pela educação da população por meio de um sistema escolar público e modernizado, acompanhando o avanço tecnológico do país. De acordo com José Luís Sanfelice (2007, p. 545),

O Manifesto de 1959, de certa maneira, dá sequência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois. As rupturas que se fariam com o movimento civil-militar de 1964, atingindo globalmente a sociedade, já se delineavam ao longo dos anos de 1950. Estes anos tinham, então, contraditoriamente, a presença ainda do passado pré-1930, a sua temporalidade própria e o futuro, o pós-64 em construção.

Para determinada parcela de educadores e pesquisadores, em especial àqueles vinculados às ideias democráticas, o ensino público deveria obrigatoriamente fomentar o

progresso técnico e científico que a modernidade necessitava. As reformas curriculares, então, eram norteadas pelos princípios da revolução industrial que permeavam diversas sociedades e buscavam contribuir para o trabalho produtivo e para o desenvolvimento econômico. Em síntese, os currículos eram os meios utilizados para que as escolas se tornassem práticas, mais voltadas para os aspectos de aplicabilidade da ciência. Agregue-se a isso, também o temor de que o Brasil permanecesse obliquo às tendências mundiais do progresso científico.

A partir do interesse do Estado brasileiro em acompanhar o processo de modernização mundial, tornou-se oportuno o investimento no recebimento dos materiais produzidos à época pelas políticas técnico-científicas dos EUA. “A influência americana aumenta consideravelmente. Cria-se o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), em decorrência de um dos muitos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos na década de 1950 (...)” (MOREIRA, 2010b, p. 68). O fato gerou controvérsias e causou insatisfações, pois as “alternativas apresentadas pela ‘cooperação técnica’ e o encaminhamento das ações pedagógicas desconheciam a trajetória, a rotina e os compromissos da escola pública brasileira” (BORBA, 2003. p. 195), que tinha em fins dos anos 1950 sua história já marcada por influências, considerando a tradição jesuítica, a filosofia da Europa, o Escolanovismo e o contexto liberal nacional. Ocorre assim, uma espécie de ambivalência do enfoque curricular, ora atrelado às concepções de industrialização e desenvolvimento, ora voltado a sua própria autonomia (MOREIRA, 2010b).

Nessa esteira de abertura e influência, a chegada de material curricular norte-americano se deveu a alguns fatores, mais especialmente a dois: (1) em primeiro lugar, à própria elaboração da LDB 4.024/61, que permitiu a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário e descentralizou a aprovação do currículo; e (2) aos educadores democratas brasileiros que, por meio da filantropia de algumas instituições, recebiam os materiais diretamente da Fundação Nacional de Ciências (BROOKE, 2012). Estabeleceu-se no país a possibilidade das escolas instalarem cursos chamados pré-técnicos que duravam um ano e com disciplinas apenas de caráter geral, obrigatórias para o curso técnico, mas desenvolvidas nas três séries dos cursos comuns (CUNHA, 1977). Moreira (2010b, p. 71) sintetiza e explica que

o espaço institucional do campo amplia-se com a introdução de Currículos e Programas na universidade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) favorece o surgimento da disciplina. Expressando uma vaga preocupação com o currículo do ensino primário, a Lei concede, pela primeira vez no Brasil, certa margem de flexibilidade às escolas secundárias, permitindo que elas definam parte de

seus currículos. (...) As discussões e os estudos sobre currículo difundem-se com maior rapidez no país, inclusive em nossa universidade. Em 1962, a disciplina Currículos e Programas é incluída, como eletiva, no curso de Pedagogia.

Brooke (2012) explica de forma pormenorizada que a partir da transferência de material americano, o processo de publicação dos currículos no Brasil ganhou a força de renomadas editoras, como as localizadas na USP e, alguns anos depois, na UNB, então recém-criada e dirigida por Darcy Ribeiro. A seguir, já nos fins da década de 1960, a associação entre o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura com algumas editoras privadas, gerou a publicação de cerca de um milhão e meio de exemplares, ou seja, evidencia-se assim o impacto quantitativo dos materiais curriculares oriundos da Fundação Nacional de Ciências norte-americana.

Mas continua o autor (*Idem*), detalhando que o sucesso dos currículos não pareceu ter o mesmo impacto devido às dificuldades de sua implantação. Os projetos até conseguiram levar intelectuais e especialistas ao redor da educação pública do país, contribuindo com decisões sobre o que deveria ser ensinado e aprendido pelos alunos. Entretanto, continua Nigel Brooke, eles acreditavam que apenas um material de excelência seria necessário para atingir os objetivos e, no meu entendimento, superestimaram as possibilidades dos professores que tinham um programa de treinamento limitado, sem a dedicação exclusiva ao processo, e ainda, com a escassez de recursos (fato observado – mesmo que mitigado por cursos preparatórios e de formação continuada – ainda em algumas práticas contemporâneas no Brasil do Século XXI). Uma das consequências, na época dos anos de 1960, foi a superficialidade do processo ensino-aprendizagem, mesmo que contraposta à amplitude de alcance do processo.

Uma forma fraca, diluída, híbrida evoluiu em alguns dos lugares em que o novo currículo foi aplicado por cima de práticas antigas, enquanto que, na maioria das salas de aula de escolas de ensino médio, o currículo não exerceu impacto algum sobre o ensino-aprendizagem. Embora tais esforços tenham resultado em materiais de valor que ainda servem para muitos professores, e tenham mudado o conceito das pessoas em relação às possibilidades do currículo de ciências de ensino médio, o efeito tangível na questão central da aprendizagem tem sido insignificante (ELMORE, 1996, apud BROOKE, 2012, p. 25).

Outro ponto que merece destaque no período, diz respeito ao desenvolvimento da profissionalização no Ensino Médio e o estágio dos alunos dos cursos técnicos, o qual passa a ser obrigatório por um ano na forma do exercício da profissão que cada um viria a desempenhar.

O estágio é condição para que o estudante receba seu diploma. Evidencia-se assim clara existência do pragmatismo de outrora. Agregue-se ao fato, que os currículos dos cursos técnicos seriam compostos somente por disciplinas ligadas a cada uma das especialidades e as escolas deveriam completar com conteúdos vinculados às situações das localidades (CUNHA, 1977).

Assim, todo o trabalho de reforma curricular realizado na década de 1960 seguiu um modelo técnico e desenvolvimentista e que, de fato, acabou por retomar o progressivismo ainda inspirado em Dewey e no Escolanovismo, ou seja, a ideia de que a aprendizagem deve ser relacionada à compreensão de seu próprio meio e de sua cultura, mais centrada na criança. “Em sua estrutura fundamental, essas reformas foram bastante similares às reformas progressistas, embora as reformas curriculares [dessa década] tenham se concentrado muito mais firmemente no conteúdo” (BROOKE, 2012, p. 41). Em síntese, “cabe considerar o pensamento curricular do período como correspondendo, predominantemente, a uma hibridização de teorizações progressistas e tecnicistas” (MOREIRA, 2010b, p. 73).

É sabido, pois, que o cenário político muda drasticamente com a tomada do poder pelos militares em 1964. Conforme Moreira (2010b), então, ocorre uma série de fatores que contribuem para a consolidação do campo: (1) expansão das negociações internacionais; (2) novos acordos firmados nos sentidos da racionalização do país; (3) a disciplina de Currículos e Programas passa a ser obrigatória na Pedagogia; (4) surgem os primeiros cursos de mestrado no campo curricular, sendo que o primeiro curso de mestrado em Educação foi criado em 1965 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)⁵; (5) consolidam-se o domínio instrumental, a redução do progressivismo e a diluição das ideias críticas que esboçavam suas concepções; e (6) regulação e controle do “capital humano” adequado às necessidades desenvolvimentistas do Brasil.

1.4 Anos 1970 e o surgimento das abordagens críticas dos currículos

No início da década de 1970, a ideia de aparato de controle social assumida pela escola e pelos currículos em geral, muito em virtude do pensamento militar, causa inquietações em determinado grupo de intelectuais críticos. Conforme Moreira (2010b, p. 71), “os militares recebem todo o apoio do governo americano, que se mostra pródigo tanto em assistência técnica como em ajuda financeira”. Pensava-se a escola como um espaço de socialização de sujeitos que estariam ali para apreender condutas visando a entrada no mundo do trabalho e

⁵ Revista Brasileira de Educação - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300001

também para agir na sociedade. Depreende-se a ideia de que a escola gestava o progresso social, mas este era relacionado essencialmente à produção.

Nesse contexto, emergem as teorizações críticas de currículo, apoiadas fundamentalmente no Marxismo de Althusser (SILVA, 2007), as quais registram que os currículos contribuem para a reprodução social. Essas teorias, localizadas no discurso acadêmico e longe de se refletirem nas práticas escolares, sustentam existir um tipo de correspondência entre superestrutura (questões de cultura, de educação, de família, de poderes do Estado etc) e base econômica. Em geral, anotam que a escola e os currículos atuam no sentido de preparar os indivíduos de cada classe para assumir funções específicas e determinadas pelo ideário capitalista, ou seja, reforçam a manutenção da estrutura social hegemônica, seja fomentando corpos voltados para a produção ou mesmo difundindo as ideologias daqueles que já detêm o capital e o poder. Silva (2007, p. 30), facilita a compreensão e explica que

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

É dentro dessa perspectiva que Pierre Bourdieu, um importante nome do período, desenvolve seu foco de estudo voltado para as questões culturais que contribuem para perdurar as diferenciações entre as classes, estando a pedagogia e a escola atravessadas por uma espécie de *poder simbólico* (BOURDIEU, 2007). Os sistemas de ensino, um dos muitos objetos de análise do autor, escondem suas características de classe por meio de uma naturalização da cultura, transmitindo códigos relacionados apenas às classes médias e dificultando o desenvolvimento dos estudantes de classes populares.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2006), Bourdieu apresenta uma sociologia educacional que analisa criticamente os atores sociais escolares a partir de um entendimento radical da negação da autonomia individual do sujeito, argumentando para isso sobre a “bagagem” herdada socialmente, a qual pode ser usada para o sucesso escolar. Para Silva (2007), explorando o pensamento do sociólogo, dentro dessa “bagagem”, Bourdieu destaca que *capital cultural* possui formas variadas, como o que dá acesso a bens e serviços; o que é visto como o conjunto de relacionamentos herdados da família; o que pode ser o institucionalizado, na forma de títulos adquiridos, ou o incorporado, entendido como a “cultura geral” adquirida de

formas variadas, o domínio da língua culta, o “bom gosto” (na arte, vestimenta, etc), e as informações sobre o mundo escolar. Essa ideia marcou o início do pensamento do autor, a qual se expandiu (mas com a mesma essência) em *A miséria do mundo*, de 1993. Nesse sentido, depreende-se que o *capital cultural* sustentado pelo autor é desigualmente distribuído, favorecendo quem já o possui e dando continuidade a desigualdade dessa distribuição.

[Bourdieu] manteve sua crítica às concepções da escola como uma instância democratizadora e difusora de uma cultura universal e racional, e sua afirmação do caráter de classe inscrito em suas formas de recrutamento do público, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino social e profissional dos egressos. Mas agora constatando que, com o acesso de novas clientelas à escolarização, as desigualdades escolares mudaram de forma e se deslocaram no tempo, operando de forma mais sutil ou mesmo imperceptível, sem, contudo, desaparecer ou diminuir de importância (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006, p. 58).

Outra teorização a ser destacada consiste nas análises de Basil Bernstein, que junto a Bourdieu, parece ter considerável impacto na discussão curricular das décadas de 1970 e 1980. Bernstein procurou compreender o discurso pedagógico, com enfoque sociológico e linguístico, pensando nas regras que regem a apropriação pedagógica dos mais diferentes conteúdos a serem ensinados, independentemente da especificidade desses conteúdos (SANTOS, 2003; MOORE, 2013).

Do trabalho de Lucíola Santos (2003) depreende-se que Bernstein se concentra nas relações de classe, as quais são estabelecidas socialmente pela desigualdade de poder entre os grupos sociais. Aquilo que se valoriza socialmente é legitimado e distribuído de forma desigual devido as relações de classe e sempre visando a manutenção dessas relações, o que me remete as análises de Bourdieu. Contudo, Bernstein avança e cria o conceito de *dispositivo pedagógico* (MOORE, 2013), por meio do qual a comunicação pedagógica é conduzida. Nesse sentido, considera-se primordialmente a forma como as mensagens são transmitidas.

Esse dispositivo, assim entendo, seria o sistema de regras formalizadas que organizam as formas pelas quais os indivíduos se comunicam quando falam, escrevem e, para o caso da EF, quando se expressam corporalmente durante as práticas escolares. Contudo, a percepção, interpretação e a compreensão dessas regras formais do dispositivo estão intrinsecamente relacionadas com a cultura e as relações de classe.

Conforme Moreira (2001) e Moreira e Silva (2011), na esteira dos estudos críticos sobre a função de reprodução vista nas escolas, o papel desempenhado por Michael Young tem relevância, e se sustenta nas teorizações iniciais de Bourdieu e Bernstein. A corrente conhecida por Nova Sociologia da Educação (NSE) busca compreender a categoria de diferenciação social produzida por meio do currículo, mas identificando os interesses dos envolvidos no processo de elaboração curricular, o qual passa a ser visto como um processo social vinculado às divisões de classe. O objeto de análise consiste no modo como o conhecimento é escolhido e organizado. Para Young (2000, 2012), o currículo torna-se um espaço de reprodução que forma o próprio conhecimento, e não só o estudante, na medida em que o interesse de um grupo ou classe direciona cada decisão. Essa ideia me leva a refletir que o currículo passa a ser também um objeto da sociologia – daí a expressão comumente usada de *sociologia do currículo* – e não mais apenas analisado na ideia filosófica, como já destacado nas décadas anteriores. Nos estudos mais recentes de Young surgem ainda as categorias de *conhecimento poderoso*, o saber teórico, especializado, não referido ao contexto e à escolha do aluno; e *conhecimento dos poderosos*, relativo a quem adquire o conhecimento, a quem tem poder para adquiri-lo.

Ainda no fim da década de 1970, as teorizações sobre reprodução começam a sofrer o impacto das análises de Michael Apple (2006). O autor se apropria de um discurso permeado tanto pela NSE, como pelas ideias de Bourdieu e destaca os conceitos de hegemonia e ideologia como fundamentais para a compreensão da correspondência entre dominação econômica e dominação cultural. Preocupa-se de forma significativa com atuação da educação sobre a economia e advoga que os indivíduos vivem e reproduzem essa dominação no cotidiano escolar.

Michael Apple desenvolve dois conceitos que sustento como essenciais para análises e interpretações curriculares e que nortearam muitos estudos já na década de 1980: (1) *hegemonia*, inspirado em Gramsci, a qual é compreendida como um arcabouço de sentidos e significados vividos pelo sujeito e que se tornam um senso comum. Como enfatiza o próprio Apple (2006, p. 39), “a hegemonia atua para ‘saturar’ nossa própria consciência, de maneira que o mundo (...) se torna (...) o único mundo”; e (2) *ideologia*, vista como um tipo de (pseudo) consciência que manipula uma sociedade específica a ver e aceitar o mundo inculcado por um grupo específico menor e que detém o poder. Quando uma ideologia se torna hegemônica, as contradições nem sempre são vistas com clareza. Nas palavras do autor (2006, p. 37), as quais me parecem traduzir o cerne de seus trabalhos:

Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural –, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a

entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.

A força teórica de Apple parece ser atribuída, principalmente, à sua peculiaridade em adentrar mais profundamente o interior escolar. Existe em suas preocupações um olhar específico sobre ação pedagógica dos docentes, buscando identificar as que retratam a reprodução econômica e cultural das diferenças de classe. Diferentemente de Young e Bourdieu, Michael Apple traz à tona a questão: por que alguns aspectos da cultura são transmitidos como se fossem uma representação da realidade social e outros não? É nesse contexto intelectual que surgem as concepções aprimoradas de “currículo oculto”, amplamente difundidas no Brasil por Moreira e Silva, em vários trabalhos. Em suas palavras:

Esse conceito, criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles “objetivos” não explícitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, “absolver” o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais (MOREIRA, SILVA, 2011, p. 40).

Seguindo o caminho de estrutura do capítulo, outra abordagem crítica de relevância muito citada por Moreira e Silva em vários de seus trabalhos como teoria de repercussão no Brasil é a do norte-americano Henry Giroux. No momento em que seus trabalhos começam a ser publicados e difundidos com maior intensidade, as teorias citadas anteriormente (Althusser, Bourdieu, Young e Apple) já exerciam influência e compunham um grande conjunto de teorizações críticas. Assim, Giroux se detém a trabalhar de forma “crítica” sobre tais teorias críticas, buscando as lacunas que esses autores eventualmente apresentavam. Criticava, por exemplo, em Michael Young, a pouca atenção à construção social dos significados do conhecimento e ao desenvolvimento do currículo no interior escolar. Simultaneamente, criticava as abordagens de Pierre Bourdieu pelo excesso de atenção à cultura dominante em detrimento das resistências observadas nos dominados (SILVA, 2007). É exatamente na compreensão de “resistência”, que o autor aponta para um caminho mais “alternativo” que busca superar alguns

dos atavismos existentes entre os pensadores críticos. Giroux explica que existem mediações no interior da escola – e no currículo – que podem desenvolver o pensamento e novas ações nos indivíduos que estejam voltadas contra o poder e o controle.

Outro ponto significativo nesse momento é a influência que Giroux recebe de Paulo Freire, por meio da ideia de “educação libertadora” e de sua ênfase em ação cultural. De acordo com Silva (2007), existem três conceitos fundamentais em Giroux: esfera pública, intelectual transformador e voz. Com o primeiro, vem à tona a ideia de democracia, pois os estudantes deveriam estar na escola para “exercer habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento de pressupostos do senso comum da vida social” (p. 54-55). Sobre os professores, estes seriam os intelectuais ativamente envolvidos nessa crítica para uma emancipação do jovem. Quanto ao conceito de “voz”, este seria um “espaço” no qual os alunos deveriam mostrar seus anseios, desejos e pensamentos, recebendo uma atenção considerada. Emerge a ideia de política cultural para o currículo, pois havia um forte componente político nessas perspectivas, tanto em Freire quanto em Giroux, criticando o caráter tecnicista que era, até então, aplicado ao conhecimento. Ambos acreditavam num currículo que subvertesse os modelos que imperavam desde Tyler. Silva (2007, p. 55-56) resume e explica que

(...) numa tendência que iria ganhar mais impulso posteriormente, Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. Na visão de Giroux, há pouca diferença, entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural.

Ainda no início da década de 1970, Paulo Freire publica *Pedagogia do Oprimido*, obra de enorme relevância para a área educacional e para a teoria curricular, apresentando como foco uma busca por compreender a “vida do aluno”, o seu mundo. O autor, a partir de uma ideia fundamental do marxismo clássico sobre dominadores e dominados, conclui que a educação tem uma forma “bancária” e propõe a presença do diálogo, seu diferencial na crítica à reprodução.

Mais à frente, o próprio Freire se reconhece também numa posição mais “pós-moderna”. Em suas palavras:

Ao recusar a “domesticação” do tempo, a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. E o faz através de programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade. Me sinto, obviamente, numa posição pós-modernamente progressista e é como tal que discutirei a educação (...) (FREIRE, 2001, p. 17-18).

Pode-se depreender das ideias de Paulo Freire uma “alternativa” para o pensamento de formulação curricular brasileira, algo que realmente pode integrar os atores escolares às decisões curriculares. Para Moreira (2010b, p. 71), “no que se refere ao pensamento curricular (...), sua teoria representa a emergência, no Brasil, de um enfoque crítico de questões de currículo e de ensino”, ainda que ele não tenha desenvolvido uma “teorização específica sobre currículo” (SILVA, 2007, p. 57).

É importante ressaltar que essa teorização freiriana veio influenciar mais tarde, e significativamente, todo o contexto da EF, tanto nos primórdios da *renovação* em Medina⁶ (2008), como na segunda metade dos anos de 1990, quando o pensamento pós-crítico dava os primeiros passos na área. Para Françaço e Neira (2014, p. 532-533):

Inspirando-se no pensamento freireano, Medina defendeu o processo de humanização e propôs a redefinição da área visando superar a preocupação exclusiva com o “físico” e os modismos do corpo condicionados pelos interesses da sociedade de consumo. O professor de Educação Física deveria adquirir uma consciência crítica de seu papel na sociedade.

Essa crítica seguia no sentido de que as perspectivas higienistas e de saúde atravessaram o Século XX contribuindo para práticas corporais dentro das escolas que visavam apenas indivíduos saudáveis e obedientes. Medina (2008) buscou, também sustentado em Freire, romper com essa ideia, sustentando a importância do indivíduo em se defender das artimanhas político-ideológicas que fortaleciam as vontades mercadológicas e de consumo.

⁶ Refiro-me a obra em sua primeira publicação em 1983.

Já após a consolidação do Coletivo de Autores no ano de 1992, representado pela obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, a qual possuía base fundamentalmente marxista, outros autores surgiram, como por exemplo, Elenor Kunz e Reiner Hildebrant. Estes pensadores foram reconhecidos na área, e receberam as influências de Paulo Freire, contribuindo com outros pressupostos teóricos para EF, os quais foram fundamentados na Fenomenologia e na importância dos aspectos culturais. É desta fonte teórica que emergem as reflexões da pedagogia crítico-emancipatória, da concepção de “aulas abertas” e das abordagens culturais, todas em EF.

Muito embora, no âmbito da Educação Física, a problematização seja um dos traços característicos da denominada concepção de aulas abertas às experiências, defendida pelo Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991), e tenha sido destacada no estudo de Hirai e Cardoso (2009), uma incorporação mais rigorosa das categorias freireanas pelo currículo [da EF] implica na adoção da cultura corporal como objeto de estudo, o que implica em uma modificação epistemológica. Tabora de Oliveira (1998/1999) está entre os autores que destacam a importância de compreender as manifestações como construções históricas, sociais e culturais (FRANÇOSO, NEIRA, 2014, p. 535).

Ainda num contexto essencialmente crítico – década de 1970 – William Pinar começa a se destacar, mesmo que seus estudos mais recentes já sejam dotados de características mais “pós-críticas”. Pinar adota o currículo como um processo, como uma ação. “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita a nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira” (SILVA, 2007, p. 43). Expressões como “autobiografia” e “sexualidade” surgem de forma significativa, pois considera que a experiência educacional de cada sujeito pertence à sua situação biográfica e que a escola deve colaborar para que o indivíduo compreenda a natureza dessa experiência. O conceito de *Currere* parece ser o centro de suas teorias. Em recente obra difundida no Brasil, Maria Luiza Sússekind (2014) entrevista Pinar e penetra nos pensamentos do autor:

Currere é a forma infinitiva de currículo, então enfatiza o aspecto futuro e também o passado, como um momento em *espiral* do qual nós viemos falando em termos de cotidiano escolar. *Currere* é um método de cultivos de tipos de estruturas da subjetividade que distinguem passado, presente e futuro. (...) *Currere* é um convite aos estudantes de currículo para submergir em um momento não verdadeiramente

experimentando o presente, já que se está preso a intermináveis tarefas e armadilhas de devaneios e desassociações, e não apenas olhando para trás para o passado, mas para reexperimentá-lo. Assim, os “materiais” que possam ter sido excluídos são revividos e podem ser reintegrados. Isso porque estou pressupondo que o *self* é sempre transitório, um tipo de solução negociada entre o passado, as forças externas no presente e os sonhos do futuro. Eu convido os alunos a incluírem mais experiências e mais possibilidades nisso (SÜSSEKIND, 2014, p. 41).

Conforme Moreira (2010b), a teoria crítica de currículo está localizada nos finais dos anos de 1970, coincidindo com o processo abertura política do país, consolidado em 1985, e com uma intensa literatura progressista. Inúmeros trabalhos são publicados, muito mais na intenção de romper com tradição tecnicista de Tyler, e que foi intensa no período militar, do que algo que visasse contribuir para o fortalecimento do campo.

Em 1976 é criada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), instituição que se consolidou por meio de sua contribuição com investigações e publicações que fortalecem até os dias de hoje a pós-graduação em Educação no Brasil, oferecendo apoio aos diversos programas. Por meio de congressos acadêmicos, reuniões de grupos temáticos e inúmeras publicações, a ANPEd tem sido uma associação de referência no país e também internacionalmente, influenciando o desenvolvimento de inúmeras subáreas da Educação, em especial, o campo do currículo.

A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.⁷

⁷ <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/apresentacao>

Para Moreira (2002), a associação tem profunda importância para o campo curricular brasileiro e o aspecto móvel e oscilante dos discursos e posicionamentos se mostra constante no que tange ao currículo.

Em 1986, na IX Reunião da ANPEd, o GT de Currículo inicia suas atividades. Dele participaram os nomes mais representativos do campo no Brasil. Nos primeiros encontros, discutem-se, predominantemente, os rumos do pensamento curricular brasileiro, questões do ensino de Currículo nas universidades, bem como os conteúdos curriculares da escola de primeiro grau. Oscila-se, inicialmente, entre a pedagogia dos conteúdos e a educação popular, tornando-se logo mais visível a influência das análises sociológicas inglesas e americanas (p. 98).

Nos anos 1980, no campo da filosofia da educação, desenvolveu-se também uma tradição crítica com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2008), para quem “o domínio do saber socialmente acumulado é essencial para qualquer projeto de mudança social” (MACEDO, 2012, p. 724). Entre muitos de seus desdobramentos, o mais significativo para esta tese refere-se à influência fundamental que o autor teve no campo da EF brasileira, apresentando uma argumentação que, em tempos de abertura política, deu suporte para o fortalecimento do *Movimento Renovador* da área. Macedo (*Idem*) destaca que, embora seu diálogo não tenha ocorrido diretamente com o campo do currículo, muitas políticas curriculares fazem referência a seus trabalhos.

Conforme Moreira (2010b), podem ser verificadas duas correntes fundamentais, citadas no trabalho de José Luiz Domingues, e que situam Saviani junto a outros nomes importantes na Educação do Brasil.

Nele, o especialista, ao focar nossa produção crítica, caracteriza-a mais pela intenção de desarticular o modelo de Tyler que pela explicitação de nova proposta curricular. Aponta a presença de duas vertentes críticas: uma primeira associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos e aos nomes de Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, e uma segunda associada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire. Domingues registra, ainda, o início da difusão das ideias de Giroux e Apple no Brasil, difusão que (...) responde pelo desenvolvimento da sociologia do currículo em nosso país (p. 99).

1.5 A intensa produção dos anos de 1990 e a emergência das teorizações “pós-críticas”

Trato agora de uma apresentação do pensamento pós-crítico, o qual influenciou mais radicalmente alguns pensadores contemporâneos, em especial no âmbito da teorização curricular da década de 1990. Tais influências geraram e disseminaram críticas discursivas às formas modernas da racionalidade, ao conhecimento científico, às suas prepotências, às normas, valores e tendo por fundamento a ideia de desconstrução teórica. Nesta etapa⁸, então, seguirei alguns os parâmetros do historiador Perry Anderson (1999), do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010; 2011), além de outro trabalho de minha autoria (VARGAS, 2015).

Anderson (1999) sustenta que ideia “pós” foi assinalada e reconhecida, primeiramente, no movimento artístico da década de 1930, mas no mundo hispânico, quero dizer, longe dos salões americanos ou europeus. Buscava-se uma espécie de superação e liberdade cultural de alguns países hispânicos diante da Espanha. A ideia era fundamentalmente um estilo estético sobre o qual o pensamento moderno e a concepção renascentista de arte pareciam não ser suficientes para se atingir o que os artistas da época almejavam. Para o autor, a ideia pós-moderna não teve grande impacto imediato, e apareceu no cenário intelectual apenas vinte anos mais tarde, significando mais uma categoria de época do que um estilo estético. Conforme o historiador (1999, p. 09-10), o termo pós-modernismo

surgiu (...) uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Foi (...) Frederico Onís, quem imprimiu o termo *postmodernismo*. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres.

Tendo exposto sua origem, sustento que durante o século XX a ideia filosófica “pós” ganhou relevância, passando a compor os discursos de variados intelectuais. Dentre eles, argumento que Foucault⁹ tenha sido o de maior impacto para o cenário acadêmico nos campos das humanidades. Agregue-se toda conjuntura político-social do ocidente, quero dizer, em diversas sociedades, como EUA, França, Itália, Espanha, Portugal, Brasil, Chile, entre outras,

⁸ Para mais detalhes dessa discussão, ver Vargas (2015).

⁹ Mesmo reconhecendo que Foucault não tenha assumido um rótulo “pós-moderno”, devo citá-lo aqui como um pensador significativo desse grupo. De fato, parece não haver uma classificação epistemológica para Foucault, mas suas ideias nasceram da crítica à racionalidade moderna. Para maiores detalhes, ver Eagleton (2011).

havia latente uma ideia de contestação e subversão às ordens governamentais vigentes (VARGAS, 2015). De fato, e como sustenta Habermas (2002), a modernidade não conseguiu completar seu projeto de construção social, tendo sido o pensamento "pós" um dos desdobramentos dessa questão.

Como defendi em recente texto (VARGAS, 2015), o pensamento moderno se mostrava mais enfraquecido nesse cenário, e por isso surgiram movimentos reacionários às propostas pós-modernas. Alguns intelectuais – creio que Habermas seja o mais representativo – continuavam acreditando que era possível sustentar determinados posicionamentos de centralidade social tendo como base as ideias da racionalidade, de projeto histórico, de equilíbrio e de equidade nascidas no berço do Iluminismo do século XVII e consolidadas no ideário da Revolução Francesa. Assim, a ideia de modernidade em contraponto com a pós-modernidade vem se mostrando um tema repleto de caminhos a serem explorados.

Boaventura de Sousa Santos (2010; 2011) é outro autor contemporâneo que tem se preocupado com a ideia pós-moderna enquanto um paradigma emergente. Com o propósito de refletir sobre uma epistemologia pós-crítica para os currículos, acrescento suas reflexões, pois para ele a ideia de um “paradigma emergente” pós-moderno estaria prestes a acontecer. O autor argumenta existir “condições teóricas” atuais que se relacionam a ideia de conhecimento na modernidade e que, naturalmente, criam condições sociológicas que recaem sobre a sociedade, sobre a escola, os currículos e as avaliações.

Uma das condições se refere à formalidade das medições, o que traria impacto direto sobre o conhecimento, os currículos e a avaliação. O autor sustenta que os recentes teoremas sobre a impossibilidade, oriundos das problematizações de Einstein e Heisenberg, mostram que, mesmo seguindo à risca as regras da lógica, é possível formular ideias propositivas que não se podem demonstrar e, ao mesmo tempo, refutar. Assim, depreende-se a ideia de que qualquer forma de rigor na modernidade se relaciona com critérios de seletividade, ou seja, de escolha.

Ora, se o rigor epistemológico da modernidade é limitado, os resultados de análises amparadas nesse rigor também o serão. Portanto, pesquisar nas ciências humanas, na Educação, passa a ser um desafio ainda maior, na medida em que tais ideias nos permitem recolocar as formas de se “olhar” a escola, a produção do conhecimento, os currículos organizadores das experiências e a avaliação das aprendizagens, afastando-nos da forma positivista que ainda domina o cenário. Santos (*Idem*) argumenta que esse rigor moderno nos fez perder de vista a riqueza do mundo, negligenciando o valor humano. Assim, enquanto sociedade moderna fundamentalmente racionalista, retiramos das práticas pedagógicas e sociais

sua força axiológica e política, aspectos fundamentais, por exemplo, nas práticas corporais da EF e que, para Santos, são inseparáveis da compreensão epistemológica.

Como desdobramentos dessa reflexão, surgem situações mais imediatas, acentuadas pelo autor (*Idem*) e que precisam ser consideradas. As mais relevantes para este debate tratam (1) dos resultados dessas novas interpretações, os quais devem ser entendidos como uma pedagogia pragmática de ciência, ou seja, as consequências subjetivas produzidas na sociedade também são fundamentos que justificam as reinterpretações e (2) da diversidade de análises e avaliações dos resultados de uma prática científica sobre a sociedade, considerando o fato das disputas por verdade historicamente realizadas.

Nessa esteira de fragilidade do discurso científico moderno, convém citar o nome Lyotard que, em meados da década de 1970, não hesitou em relativizar sobre a credibilidade da razão. Mas será muito afirmar que, para se atacar a racionalidade, foi necessária a própria racionalidade? Por mais que houvesse fundamentação em parte das argumentações sobre a crise da modernidade, já que o pensamento racionalista precisa sim ser problematizado, a radicalidade de seu pensamento¹⁰, ao contrário, parece ter se equivocado por gerar uma espécie de “contrato temporário em todas as áreas da espécie humana” (ANDERSON, 1999, p. 33), tornando-se uma marca fundamental do pós-moderno, seja para os simpatizantes da teoria ou para seus opositores epistemológicos. Terá o autor contribuído para um tipo de “desconstrução homogeneizante” como alternativa única? O que pensar sobre a força das subjetividades humanas diante, por exemplo, do individualismo ou do próprio mercado consumista e capitalista, contexto no qual estas teorizações foram elaboradas?

Assim, em meados dos anos de 1980 acontece uma espécie de junção entre a pós-modernidade e a objetividade da ordem capital (HARVEY, 2012; ANDERSON, 1999), fato inclusive que me parece comprometer e deturpar as intenções da própria pedagogia libertadora no Brasil que dava seus primeiros passos sustentados na ideia pós. Na mesma direção, Martins (2009, p. 69), também sustenta existir uma tendência contemporânea de “quebra de certas barreiras culturais que tendem à massificação de manifestações e unificação das subjetividades”.

O pensamento “pós”, nesse momento, também se transformou num símbolo cultural no/do modo de produção vigente, para além de uma epistemologia inicial. A expressão “sociedade de consumo”, amplamente utilizada nas ciências sociais contemporâneas, serviu

¹⁰ O próprio Lyotard veio a reconhecer que sua obra mais famosa, “*A condição pós-moderna*”, referia-se ao destino epistemológico das ciências naturais, sobre as quais ele mesmo apresentava um conhecimento limitado. Em suas palavras: “Construí histórias (...) é tudo um pouco de paródia. É simplesmente o pior dos meus livros, que são quase todos ruins (...)”. *Lotta Poetica*, série 3, vol. 01, nº1, janeiro de 1987, p. 82.

como instrumento de predição. Para Harvey (2012), o período era marcado pelo capitalismo multinacional, quero dizer, explosão tecnológica como lucro; grandes corporações instaladas em países emergentes, nos quais se pagavam baixos salários pela mesma mão-de-obra; diálogos internacionais estimulando transposições de fronteiras e cooperação; informação e comunicação como primordiais à continuidade do progresso. A modernidade parecia tangenciar seus próprios sonhos e promessas “técnicas”. Abria-se um novo horizonte às sociedades capitalistas do primeiro mundo, uma perspectiva ainda “virgem”, e na qual a ideia de cultura “pós” se ancorou à economia.

É oportuno observar que o diálogo pós-crítico também acaba por assumir alguns pressupostos do diálogo crítico na medida em que entendo que ambos se incumbem de problematizar o pensamento moderno enquanto um modo unicamente racional de se construir identidades e ignorar subjetividades, ou mesmo de investigar a própria realidade física e social. Ainda que se possa argumentar que as teorias críticas possuem também um claro aspecto totalizante e estrutural, pois elas defendem o conhecimento científico, fato que as manteria no interior epistemológico das teorias da modernidade, elas se aproximam das pós-críticas enquanto questionadoras das modernas formas de racionalidade herdadas do pensamento iluminista, o qual ignorava as distinções de classe e a importância do trabalho na vida do sujeito.

Talvez aqui, nesse argumento, eu possa considerar existir um dos motivos para que a expressão por vezes se confunda com “pós-modernidade”, “pós-modernismo” e “pós-estruturalismo”. Ressalto entretanto, que a expressão “pós-crítica” se refere às teorias curriculares que emergiram, temporalmente, após a hegemonia das críticas, se sustentando no debate “pós-moderno” mais amplo. A pós-modernidade é então, entendida como uma época histórica marcada por um pensamento filosófico que desconfia da racionalidade, que visa romper com as noções de verdade, de valores e de conhecimento que herdamos enquanto sociedade do projeto de modernidade (ANDERSON, 1999; EAGLETON, 2011; HARVEY, 2012).

Conforme Moreira (2010a), um trabalho de Tomás Tadeu da Silva representa um significativo momento de reflexões para o campo curricular nessa fase. No livro *O que produz e o que reproduz em educação*, Silva “apresenta as lições aprendidas e as dúvidas após 20 anos de existência de uma teorização crítica de currículo” (p. 100), analisando o quanto essas teorias podem ter contribuído para a uma sociedade democrática. Emerge, conforme Moreira, novamente a preocupação com o “mundo do aluno”, em especial agora, traduzido pela expressão “cultura” e inúmeros trabalhos começam a ser produzidos nesse sentido de reflexão, configurando-se um momento de absorção de novos referenciais teóricos.

O que convém apresentar é que as considerações da Filosofia para a linguagem como construtora do social, assim como as considerações da Sociologia sobre a importância da construção de identidades, parecem entendimentos centrais nesse contexto. Tanto como para os críticos, os pós-críticos sustentam que a linguagem “cria” e não “nomeia” as coisas e o mundo. Emergem categorias conhecidas nas expressões de identidade, discurso, gênero, raça, sexualidade, multiculturalismo, entre outras. Trata-se de um momento em que nossas noções mais tradicionais de compreensão do conhecimento e dos currículos são claramente questionadas, impactando nas novas formas de sua organização.

Na visão que está ligada às nossas concepções convencionais de currículo, o conhecimento e a linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade e se fundamentam em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência. O chamado movimento pós-modernista e a denominada “virada linguística” vêm colocar em xeque essas concepções que constituem o núcleo mesmo de nossas noções de educação e currículo. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo (MOREIRA; SILVA, p. 43-44).

Isso posto, passa a haver no pensamento “pós” incessantes desconexões ou, como a vertente divulga, desconstruções teóricas. Não há relações estruturais entre signos e significantes. As metanarrativas são desacreditadas e, naturalmente, o campo do currículo sofre demasiado impacto em suas teorizações. Essa revolução trazida pelo pós-moderno, pela virada linguística, causa “um fortalecimento da sociologia da educação” e, ao mesmo tempo, se constitui numa “ameaça a ela, ou melhor, à ciência social modernista em geral. É o ‘fim’ da ciência social e um novo começo” (APPLE, BALL, GANDIN, 2013, p. 19). Em síntese, é como se o entendimento ou o consenso sobre os currículos fosse sempre “empurrado”, deslocado e adiado indefinidamente.

Para James Williams (2012), por exemplo, intelectual simpático ao pós-estruturalismo, ao considerarmos os pressupostos “pós”, temos que aceitar que “os limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago” (p. 13). Com as ideias “pós”, os seus defensores principais, como Derrida, Foucault, Lyotard, entre outros, projetam o limite sobre o interior do conhecimento

e sobre a noção que se tem da verdade ou mesmo daquilo que a modernidade construiu moralmente como o bem ou o mal. De fato, o campo curricular brasileiro continua situado em um contexto atravessado por distintos posicionamentos epistemológicos.

O que se observa, tanto nos artigos como nos livros da década de 1990, é a sensível diversificação das influências teóricas (...). Utiliza-se o pensamento de Derrida em processos de desconstrução de teorias curriculares, empregam-se noções de Foucault em estudos que focalizam as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar, parte-se de Deleuze e Guatarri para discutir implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular. Paralelamente, continua-se a citar Giroux, Apple, Young e Forquin, renomados autores da sociologia do currículo, bem como Habermas e Bachelard, nas análises do conhecimento escolar (MOREIRA, 2010a, p. 101).

As relações se tornam ainda mais complexas ao trazer dimensões como discurso e poder, pois no pensamento pós-crítico, o conhecimento é parte do discurso e, assim, deixa de ser entendido conforme os códigos estruturais e anteriores de que ter conhecimento é ter poder, como sustenta a Nova Sociologia da Educação (NSE), por exemplo. Para o pensamento “pós”, essa relação não existe, pois o poder estaria relacionado à ação de nomeação e determinação, de criar os sentidos e os significados. Silva (1995, p. 200) completa, afirmando que o “currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”.

Assim, ao considerar esse aspecto discursivo da realidade somado a toda rejeição de estrutura, a contextualização teórica pós-crítica e suas novas categorias (MOREIRA, SILVA, 2011) contribuem com o debate curricular, em especial com uma reinterpretação de termos até então “pré-estruturados”, como o conhecimento e a cultura. Entretanto, a partir dessa nova compreensão, ambos passam a ser movidos tanto por incertezas simbólicas como linguísticas, contribuindo também para a desconstrução discursiva, papel esse atribuído fundamentalmente às noções de Jacques Derrida.

Em oportuno artigo¹¹ sobre o filósofo, o professor Rafael Haddock-Lobo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, traz explicações importantes sobre o processo de desconstrução teórica e seu aspecto positivo:

¹¹ <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/o-legado-de-jacques-derrida-para-filosofia-no-brasil-onde-fez-sua-ultima-conferencia-em-2004-14128990>

Desde então, as piadas e as más interpretações passam a caricaturar a desconstrução como algo negativo, como se Derrida quisesse “desconstruir tudo”. No entanto, a desconstrução não é uma destruição, se aproximando muito mais de uma espécie de “desmontagem” de certas engrenagens que não estão funcionando tão bem como aparentam. É por isso uma tarefa positiva, de ver o que há de emperrado em cada texto, cada discurso, e que, por isso, acaba estagnando a própria novidade que o discurso traz. Assim, o gesto da desconstrução consiste em se engajar na novidade que cada autor traz e tentar trazer seu texto para além dele próprio, por amor ao pensamento.

Já em meados dos anos 1990, Stephen Ball se destaca ao desenvolver sua conhecida abordagem do *ciclo de políticas*¹², a qual pode ser sentida em inúmeros trabalhos investigativos na Educação nos últimos 20 anos. Lendo suas reflexões e assistindo algumas de suas entrevistas, é possível notar sua clara intenção em buscar uma espécie de equilíbrio entre equidade social e instrução, garantindo-as a partir de possíveis elos entre a teoria crítica e a pós-crítica. Ball buscou estabelecer uma base pós-estruturalista ao processo investigativo das políticas educacionais. Essa fusão teórica, conforme o autor, deve ser entendida como um método de trabalho. Em suas palavras, divulgadas em entrevista publicada na revista *Educação e Sociedade*:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais (...) (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Conforme Charlot (2006), supor a existência de relações evidentes ou inequívocas entre os contextos “macro” e “micro”, e vice-versa, no campo de pesquisa educacional é sempre algo problemático. Stephen Ball parece concordar com esse posicionamento na medida em que demonstra não aceitar também uma indubitável relação entre contexto econômico amplo e práticas pedagógicas específicas para argumentações mais profundas sobre problemas e

¹² Será descrita no capítulo 4.

dificuldades na Educação. Assim, o autor argumenta que teorizações focadas no Estado negligenciam nuances e ambivalências existentes nas práticas e a criação do ciclo de políticas tem por objetivo justamente tentar preencher essas lacunas.

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305).

Um grupo de autores americanos que também tem se sustentado numa espécie de “atitude pós-estruturalista” (SILVA, 2007, p. 122), é composto pelos pesquisadores Thomas Popkewitz e Cleo Cherryholmes, os quais se apropriam de novas características do conhecimento, como a incerteza e a indeterminação dos significados. Popkewitz, inclusive, se utiliza das teorizações de Foucault para suas análises sobre o currículo. Conforme Silva (2007, p. 123), “o significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido. (...) o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção”.

Peter McLaren é mais um pesquisador relevante nesse contexto pós-crítico e que se aproxima de um discurso multiculturalista, ainda que mantenha no marxismo um suporte teórico de suas análises. Parece-me um caso emblemático de teorizações curriculares que se articulam e se deslocam constantemente entre concepções críticas e pós-críticas, expandindo as categorias da primeira no contexto contemporâneo da segunda, ou seja, de diversidade cultural. Aparecem em seus trabalhos categorias como cultura, identidades e representação (GIROUX, McLAREN, 1995).

Nas publicações dos anos 1990, Antonio Flavio Moreira pode ser destacado como intelectual central sobre o currículo no Brasil, tendo, por exemplo, realizado análises e críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enfatizando que a relativização dos conteúdos tradicionais e a negligência sobre os conflitos existentes entre os saberes na sociedade eram os pontos nevrálgicos dos documentos (MOREIRA, 2010e). Nessa fase, questionou também o privilégio dado às disciplinas científicas mais tradicionais. Criticava assim, o neoliberalismo econômico, voltado essencialmente para os fins de lucro e consumo. Toda essa análise está refletida em distintos trabalhos de sua fase mais “política” (PARAÍSO, 2010, p. 118).

Desde 1992, Moreira vem coordenando inúmeros grupos de pesquisa¹³, financiados em ampla maioria pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo sido um deles pela CAPES. Tais grupos podem ser compreendidos como influentes na conformação curricular contemporânea. Destaco os mais recentes, ao nível internacional, e que produzem reflexos sobre o contexto brasileiro, intitulando-se *A Internacionalização do Campo do Currículo: condições, desafios e possibilidades de um novo paradigma*, vinculado à Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

Nas distintas investigações do grupo (MOREIRA, 2012a; 2012b; 2012c; 2013a; 2013b; 2014; MOREIRA, CANDAU, 2014), nota-se que o objetivo geral dos estudos foi compreender o atual processo de internacionalização sobre currículo e políticas curriculares em diferentes vertentes e em contextos disciplinares variados no âmbito escolar. As análises também abrangem os congressos, seminários e textos associados à ANPEd, à *International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS)*, à *American Association for the Advancement of Curriculum Studies (AAACS)* e aos Colóquios Luso-Brasileiros sobre Questões Curriculares, evento itinerante ocorrido alternadamente a cada dois anos no Brasil e em Portugal. Conforme Moreira, o grupo buscou em sua primeira fase (2010-2015) defender que as categorias hibridização e cosmopolitismo, reavaliadas e atualizadas, são importantes para compreendermos as condições, os desafios e as possibilidades do movimento de internacionalização curricular. No momento atual, o grupo reorganizou-se e avançou para uma segunda fase de produção de trabalhos (2015-atual), os quais visam analisar as categorias globalização, identidade cultural e diversidade no cenário internacional e seus efeitos no Brasil.

Considerando e reconhecendo a diversidade epistemológica e cultural que atravessa inúmeras teorias, Moreira assumiu fases intelectuais variadas. Nos trabalhos dos anos 2000, passou a se apropriar de um discurso multiculturalista sobre os currículos (PARAÍSO, 2010, p. 174), construindo um importante vínculo com o pensamento de Stuart Hall, intelectual que pode ser considerado um pioneiro dos Estudos Culturais, além das influências que percebo também procederem de McLaren e Giroux. Emergiu, então, nos trabalhos de Moreira, maior enfoque sobre a importância do conhecimento na construção de identidades e no reconhecimento de diferenças.

É visível que o trabalho de Antonio Flavio Moreira é agudo e inteligente, sempre buscando responder aos anseios e dúvidas pertinentes à categoria dos professores e de outros pesquisadores em seus distintos contextos profissionais. Existem cautela e cuidado no tratamento com o pensamento pós-crítico, de modo que seja impedida uma aproximação com o

¹³ Informações extraídas na Plataforma Lattes do CNPq.

“relativismo celebratório”, da mesma forma como tenho observado nos autores com os quais ele costuma dialogar mais recentemente, como Boaventura de Sousa Santos e Zygmunt Bauman. Nesse sentido, no reconhecimento de que determinadas estruturas devem permanecer, e ainda que receba críticas (MACEDO, 2012) – frágeis e desnecessárias na minha interpretação – Moreira argumenta sobre a existência de uma “lógica das disciplinas”, ideia que compartilho. Para o autor (2007, p. 287),

o conhecimento não pode ser tido, simplesmente, como meio para tornar o ser humano mais humano. Pode ser útil levar em conta a recomendação de Dewey no sentido de que a ênfase no desenvolvimento não implique um currículo apenas centrado no aluno ou em atividades, no qual se negligenciam a seleção e a organização de conteúdos de fato relevantes. Cabe acrescentar que relevância, nesse caso, precisa incluir tanto a preocupação com conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades do aluno, como a preocupação com a sequência de conteúdos, necessária a uma apreensão lógica e ordenada dos mesmos. Faz-se necessário, então, um certo cuidado para que não se ignore a chamada “lógica das disciplinas” em prol do foco no desenvolvimento integral do educando em uma realidade plural.

O autor sustenta-se em distintas vertentes teóricas, tanto as críticas comumente vistas desde os primórdios de sua trajetória, como as pós-críticas mais recentes, alegando que estas possuem claras condições de contribuir para que se desestabilizem alguns pilares do tradicionalismo moderno existentes ainda hoje nos currículos (MOREIRA, 2008). Alerta, de forma prudente, que se faz necessário articular esta “lógica das disciplinas científicas” às políticas que visem também à construção de identidades e o respeito às diferenças. Em síntese, este me parece o maior desafio para os teóricos curriculistas.

É possível depreender dos trabalhos pós-críticos que a cultura ganha um aspecto central nos estudos curriculares, assim como as próprias categorias de discurso, identidade e diferença. A universalidade de uma cultura vista como “geral” passou a ser denunciada por sociedades distintas que se mostram cada vez mais multiculturais, na medida em que as minorias sociais se percebem como excluídas desse prepotente universalismo. Conforme Lopes e Macedo (2011), muitos são os fatores dessa movimentação entre as diversas culturas, dentre os quais posso citar o avanço tecnológico que aproxima os sujeitos no espaço e no tempo, a globalização econômica, a imigração, entre outros.

(...) num quadro pós-estrutural, a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação. Nesse sentido, o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos. (...) Na medida em que estamos acostumados a partir desses repertórios nomeados, superá-los exige um processo de desconstrução que vem sendo realizado com a discussão da cultura como híbrido. Trata-se de uma discussão que temos entendido como a mais produtiva no sentido de pensar um currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação (LOPES, MACEDO, 2011, p. 186).

Terminando esse momento da pesquisa, objetivei apresentar ao leitor um conjunto de influências que o campo dos estudos curriculares no Brasil recebeu, tendo por referência principal as análises de Antonio Flavio Moreira e Tomáz Tadeu da Silva. Busquei elencar argumentos que fundamentassem a ideia de transitoriedade, pluralismo, ambivalência, claramente presentes nesse contexto, o qual contribuiu para a conformação do campo, não só entre as décadas de 1920 e 1960 (MOREIRA, 2010b), mas também a partir dos anos de 1970 aos dias contemporâneos, por meio da influência de distintas teorias, múltiplas interpretações de campos teóricos e publicações de impacto, os quais contribuíram para difundir a diversidade político-epistemológica que perpassam sua conformação. Parece-me clara a presença de aspectos teóricos que se transformam, se misturam, ora valorizando as concepções centradas no conteúdo, ora centrando a atenção no mundo do estudante, por vezes marcando fronteiras, e em outros momentos favorecendo as suas transposições.

Isso posto, ressalto que as análises geraram reflexões importantes, a saber: que escolhas os discentes, ou mesmo os docentes, realizam na atualidade diante do currículo que lhes é imputado? Há espaço (e oportunidade) para uma construção coletiva do currículo? Como lidar com as “fronteiras” entre o que deve priorizar o aluno e o que deve focar disciplinas? Devemos minimizar “prescrições” numa sociedade historicamente hierarquizada por sistemas? É possível refletir sobre diferenças e ignorar ideologias? (VARGAS, 2015). Como articular a “lógica das disciplinas científicas” às políticas que visem à construção de identidades e o reconhecimento das diferenças? Como respondemos, no currículo, à característica multicultural de nossa sociedade? (MOREIRA, 2010g). Pretendo, ao longo desta tese, contribuir com o debate sobre estas e outras reflexões que certamente aparecerão no decorrer das análises, principalmente no que tange a como estas reflexões emergem no currículo do campo da EF.

De fato, não tenho a pretensão de finalizar o assunto acreditando que a história aqui contada se encerra por si só, pois novas interpretações estão sempre passíveis de acontecer e outros caminhos podem ser traçados, atravessados por outras subjetividades inerentes ao sujeito que realiza uma pesquisa. Entretanto, caminho na intenção de propor avanços a esta discussão, trazendo a EF para esta história de conformação híbrida das teorias curriculares. Passo então à próxima parte do estudo e apresento a discussão direta sobre o campo curricular da EF, seus aspectos históricos, bem como aos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de EF, seu contexto de elaboração, seus impactos, suas relações com epistemologias, com ideologias, as tensões, assim como os desafios que se apresentam a partir das interpretações realizadas.

CAPÍTULO 2

AS TEORIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DO BERÇO DA MODERNIDADE AO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Inicialmente denominada Gymnastica, sua inserção como componente curricular foi motivada por um conjunto de fatores condicionados pela emergência de uma nova ordem social na Europa dos séculos XVIII e XIX, fundamentada, especialmente, nos conhecimentos da Medicina e na necessidade de constituição do Estado Nacional. O ideário de civilidade exigia uma nova forma de lidar com o corpo e conceber a vida, pautada na conquista individual do organismo sadio e da vontade disciplinada (MINAS GERAIS, 2005a, p. 12).

2.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta um levantamento histórico sobre as bases da EF brasileira desde os primórdios do Século XIX, rastreando suas influências de raízes europeias, os resultados da modernização e da industrialização, o processo de esportivização, o desenvolvimentismo, a EF para “Qualidade de Vida” (QV), as teorias críticas (SOARES, 2007; CUNHA JUNIOR, 2008) e as pós-críticas contemporâneas. Parto do início da modernidade no Brasil, pois foi um tempo importante e muito significativo para a gênese da EF no país.

Nessa reflexão, pretendo elencar os argumentos que sustentam a entrada das práticas corporais sistematizadas nas escolas, visando mostrar que a conformação dos currículos de EF nos dias de hoje parece ter suas bases delimitadas em longas e diferentes fases de influência sofridas pela área, se comparadas à trajetória das teorias curriculares apresentadas no capítulo anterior. Ao longo do capítulo, abordarei pontos históricos da trajetória dos currículos da área e já farei uma pequena abordagem de algumas partes do documento de Minas Gerais, o CBC, objeto desta tese, visando legitimar algumas análises históricas, as quais também aparecem em seu interior.

2.2 O berço da Educação Física escolar brasileira

Os trabalhos sobre a História da Educação Física brasileira ressaltam que, na segunda metade do Século XIX, vários médicos e militares tiveram grande importância na introdução e no desenvolvimento deste saber em nossas escolas no Brasil (SOARES, 2007; BRACHT, 1999; CUNHA JUNIOR, 2008). Para Soares (2007), as fontes inspiradoras destes profissionais brasileiros eram as produções europeias do Século XIX, especialmente de intelectuais e filantropos suecos, alemães e franceses, que defendiam as práticas como meios de regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a coragem, força e vontade. Cunha Junior (2003) agrega que os exercícios, então, eram praticados como parte do treinamento fornecido pelo Exército e pela Marinha Imperial e seus fins eram desenvolver atributos físicos e disciplina nos soldados, mantendo-os preparados para enfrentar possíveis guerras.

Os autores (*Idem*) sustentam que esse contexto de exercícios começa a deixar de ser exclusividade do meio militar quando passa a ser identificado por intelectuais e médicos brasileiros como importantes também para educação civil no sentido de saúde e eugenia. Neira e Nunes (2009) completam e afirmam que a EF integrou-se também à educação da moralidade e à própria intelectualidade, contribuindo para sustentá-las como bases do indivíduo moderno. Como na Europa, as práticas de ginástica e os exercícios passaram a ser defendidos pelos médicos brasileiros a partir de sua identificação com o discurso científico, o biológico, que vigorava nesse momento histórico.

Assim parece ter surgido a EF na escola brasileira. Cunha Junior (2008) identificou a presença de tais práticas no Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, em 1841, o qual foi fundado em 1837 com o objetivo de oferecer uma formação diferenciada à elite carioca do século XIX. O autor diz que não existem publicações que sustentem a presença de uma EF sistematizada antes de 1841 nas escolas do Brasil. Apresenta ainda documentos que atestam que este colégio se diferenciou por uma formação mais completa e que incluía em seu currículo conteúdos, práticas e experiências pedagógicas que não faziam parte de outros colégios secundários, como a música, o desenho e a própria ginástica.

É somente na segunda metade do século XIX que a Educação Física adentrou ao ainda incipiente sistema de ensino brasileiro. Precedida por uma trajetória irregular em terras europeias, a educação corporal buscava legitimar-se como saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico. (...) Sua constituição foi fortemente

influenciada, a princípio, pela instrução militar e, a partir da segunda metade do século XIX, pela medicina (NEIRA, NUNES, 2009, p. 64-65).

Nesse contexto, por entre concepções médicas e militares, agregando-se às influências europeias de transição de modelo econômico, houve um avanço progressivo da EF por entre as escolas da época no país. Em 1882, por exemplo, Rui Barbosa emitiu o Parecer n. 224, sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública, o qual parece ter gerado grande impacto para os conteúdos da EF da época¹⁴, para os currículos ao longo do Século XX, bem como para que se sustente hoje o entendimento de que a área ainda está inserida dentro de uma crise de cunho epistemológico, (BRACHT, 2007) na medida em que se explicita no parecer a importância de se ter um corpo saudável para dar suporte ao intelecto (VARGAS, MOREIRA, 2012), o que favorece a manutenção da dicotomia histórica corpo/mente. Entre outras conclusões, o documento ressalta a importância da ginástica para a formação de corpos fortes e cidadãos preparados para defender a pátria, tentando destacar também sua importância junto às demais disciplinas (SOARES, 2007), as quais até hoje parecem sobressair nas escolas em detrimento das práticas corporais. De fato, o cenário filosófico de valorização intelectual ainda prevalecia.

No período inicial da República ocorrem algumas mudanças no ensino primário e, conforme Vago (2002), podemos observar que em alguns Grupos Escolares de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, a presença da ginástica estava basicamente ligada ao discurso médico-higienista. Como se pode observar no próprio documento curricular de EF de Minas Gerais, objeto desta tese:

Com esse objetivo, no século XIX a Educação Física foi incorporada ao currículo do Ensino Secundário brasileiro na forma de exercícios ginásticos, esgrima e evoluções militares. Sua inserção no currículo do curso primário da escola pública mineira, por exemplo, no começo do século passado, em 1906, foi motivada pela ideia de que ela seria capaz de higienizar, disciplinar e corrigir os corpos das crianças que frequentavam as escolas como uma prática ortopédica eficiente para endireitar o que era considerado torto, empenado, tosco, buscando-se, com ela, a consolidação de uma nova ordem escolar, além do preparo dessas crianças (especialmente as empobrecidas) para a vida no meio urbano e para o trabalho (MINAS GERAIS, 2005a, p. 12).

¹⁴ Ressalto que ainda não se usava o termo "Educação Física" nesse momento histórico.

Cunha Junior (2008) acrescenta que os responsáveis por seu ensino nas escolas, em geral, eram militares e/ou professores civis sem instrução superior específica, pois os primeiros cursos de formação em EF datam apenas das primeiras décadas do século XX, o que é corroborado por Neira e Nunes (2009, p. 65) quando sustentam que a

concepção curricular [de EF] nesses primórdios baseava-se na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central abrangia hábitos de higiene e saúde, valorizando a disciplina, o desenvolvimento físico e moral, tomando como base fundamental a prática de exercícios físicos. A fim de concretizar seus objetivos formativos, a ginástica escolar deveria ser simples, de fácil execução, sem grandes despesas e, por conta disso, dispensava a presença de um mestre com habilitação especial.

Convém acrescentar que o Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, compreendido como a primeira escola brasileira a ter uma sistematização da EF escolar, tinha seus planos de ensino, onde se encontravam os saberes de todas as disciplinas, escalonados por séries, inclusive dos exercícios *gymnásticos*. Ao que parece, são os primeiros indícios de uma organização curricular da EF brasileira (CUNHA JÚNIOR, 2008).

Mas o que se pode destacar como mais significativo para o currículo da EF está relacionado ao desenvolvimento industrial e a chegada das teorias psicológicas. No campo pedagógico corporal, isso foi traduzido no desenvolvimento dos *jogos* enquanto prática corporal, os quais entraram “em cena redefinindo princípios, objetivos, livrando-se dos limites impostos pelo cientificismo biológico e se apresentando otimista com relação ao poder da educação” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 69). Eram os sinais da busca pelo desenvolvimento estampados nos pressupostos da área, a qual já esboçava a busca por um corpo teórico que a legitimasse na escola.

Ainda sobre as primeiras décadas do Século XX é importante salientar a influência das concepções tecnicistas trabalhistas de Taylor e Ford (taylorismo e fordismo) que dominavam a indústria e acabaram também recaindo sobre os processos pedagógicos na instituição escolar. Agregue-se que nessa fase, conforme o informa o próprio CBC sustentado em Tarcísio Vago, a EF

também teve seu ensino vinculado a teorias raciais (muito em voga na passagem do século XIX para o XX), que defendiam um projeto de eugeniação e aperfeiçoamento da “raça brasileira”, tida como fraca, doente e inapta ao trabalho (dentre outras

alegações, em decorrência da miscigenação, considerada causa da degeneração da raça) (MINAS GERAIS, 2005a, p. 12)

Para Neira e Nunes (2009), esse momento histórico criou “uma concepção pedagógica, a tecnicista, centrada nos métodos e técnicas para ensinar com o máximo de eficácia possível” (p. 72). Nesse sentido, “o campo do currículo direcionou-se para a formação de indivíduos aptos a alimentar os postos de trabalho da sociedade industrial por meio de uma lógica social distributiva, econômica e política” (*Idem*).

Já na década de 1930, com os poderes públicos mais desenvolvidos e atentos à educação, com os debates escolanovistas em franca ebulição buscando autonomia em relação à religião e atribuindo “uma participação importante e sistematizada à Educação Física no currículo escolar” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 69-70), com o apoio das políticas higienistas de saúde pública e a construção de uma ideologia nacionalista na política do governo Getúlio Vargas, a EF se organizou consideravelmente (SOARES, 2007; CUNHA JÚNIOR, 2008). Foram criados periódicos especializados no assunto por parte de editoras públicas e privadas e houve a publicação de diversos livros sobre a temática. Ainda nessa década, o governo Getúlio Vargas oficializou o Método Francês como o método oficial a ser seguido pelas escolas brasileiras - Regulamento n. 7 - que serviu de base para a intervenção pedagógica da ginástica no contexto escolar em 1931. Em 1939, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro) criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, tendo sido a primeira experiência de formação civil de professores de Educação Física, com duração de dois anos e baseada nos ensinamentos da Pedagogia, da Medicina e da Ginástica Militar (SOARES, GÓIS JUNIOR, 2011). Somavam-se agora as concepções de higiene e nacionalismo.

Assim posto, Soares (2007) reforça que a EF, nesse período entre os Séculos XIX e XX, “apresentou-se como ‘científica’ e, portanto, convincente, uma vez que as práticas sociais que se apresentassem como tal, gozavam de *status* e eram assimiladas como hierarquicamente superiores” (p. 136). Reitero aqui o reforço do movimento do Escolanovismo em sua defesa, o que contribuiu para que ela se sustentasse nas escolas públicas, ou seja, o corpo e as práticas de sua educação (adestramento e disciplina) eram apresentados à sociedade permeados por um misto de influências.

2.3 O processo de esportivização da Educação Física escolar

Antes da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vivia a expansão de sua industrialização, e novas exigências foram colocadas para a escola, com destaque para a responsabilidade de formar homens produtivos, aptos para o mercado de trabalho, agora cada vez mais voltado para a máquina e a técnica. Todas as disciplinas escolares foram-se adequando a essas novas exigências. Da Educação Física uma nova tarefa era esperada: não apenas corrigir e endireitar o corpo das crianças, mas educá-lo também para torná-lo eficiente, eficaz, produtivo (...) (MINAS GERAIS, 2005a, p. 13).

Entre os anos de 1930 e 1945, para Neira e Nunes (2009), a educação como um todo no país foi marcada também por um misto de influências do tradicionalismo humanista, oriundo das concepções católicas e do humanismo escolanovista, o qual representava um pensamento de vanguarda na época, como já destacado no primeiro capítulo (ROMANELLI, 1978; MOREIRA, 2010b). Buscava-se uma formação de homem centrado, mais racional e menos dogmático, agregando-se também a formação para a democracia e cidadania. Emergia a ideia de valorização da criança num contexto que também já se abria ao processo de esportivização.

Simultaneamente, nessa fase a instrução física militar começou a ser substituída por outras formas de práticas e conhecimento corporal, criando-se um novo cenário na conformação do campo após a Segunda Grande Guerra, no qual “o professor não mais [detinha] a iniciativa como elemento principal do processo (Pedagogia Tradicional), nem tampouco [era] o aluno o centro (Escola Nova), mas os objetivos e a ‘organização racional dos meios’ [passavam] a direcionar o processo” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 73), como já foi destacado no primeiro capítulo. Bracht (1992) parece corroborar e, sobre a EF, acrescenta que nesse momento o esporte começava a ser difundido, se desenvolvendo amplamente nas escolas brasileiras como uma prática que não se preocupava com o entendimento da dinâmica social. Em suas palavras:

O esporte sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial, com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes (p.22).

O chamado paradigma da *Aptidão Física*, especialmente a partir da década de 1960, tratou o esporte enfatizando seu aspecto técnico, racionalista e sua dimensão relacionada à preparação física, o que, ainda nos dias de hoje, persiste como uma prática pedagógica

reprodutivista em muitos casos no campo da EF escolar. Como informei no início deste capítulo, apresento pequeno trecho do documento curricular analisado (MINAS GERAIS, 2005a), o qual registra uma importante e significativa mudança quando a ginástica “foi sendo paulatinamente substituída por outra prática, que vivia um processo de franca expansão e difusão pelo mundo – o esporte” (p. 13), o qual se arregimentou “em torno de valores semelhantes aos de uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado, eficiência” (*Idem*). Para Neira e Nunes (2009, p. 74):

Pela sua peculiaridade de atividade física regrada, com regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia, e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados, além da crescente valorização de sua espetacularização fomentada pelos meios de comunicação, o esporte tornou-se o meio reconhecidamente eficaz de preparar o homem para um sistema de hierarquização em que os melhores (...) deveriam comandar as camadas subseqüentes e subalternas, compostas por aqueles que não conseguiam apresentar resultados similares. A Educação Física (...) funcionou como processo de seleção social.

Nesse sentido, a política governamental da época teve como principal objetivo esportivizá-la por meio do famoso modelo piramidal, no qual a escola aparecia como base de formação de atletas e de uma população saudável e ativa¹⁵. Tratava-se, entretanto, de um objetivo muito mais atrelado ao campo das ideias e das leis educacionais, pois no cotidiano escolar ainda destacava-se o modelo das práticas de ginástica. Para Neira e Nunes (2009, p. 74), “a introdução maciça do ensino dessas manifestações [esportivas] no currículo pautava-se na crença de que sua prática ensinaria o homem e a mulher a viverem da melhor maneira possível (...)”. Essa política curricular “alinava-se plenamente aos princípios fabris do taylorismo e do fordismo” (*Idem*) e era condizente com o ideário de que uma potência esportiva seria fruto de uma população saudável e ativa. Vivia-se o período do “milagre econômico” da Ditadura Militar e a imagem do país era divulgada no cenário internacional pelas vitórias esportivas, principalmente nos megaeventos como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol. O principal objetivo da EF escolar, então, passava a ser o desenvolvimento destas aptidões para o esporte. Como argumentei em recente trabalho:

¹⁵ A organização de práticas escolares que buscavam qualidade de vida serão discutidas adiante.

A partir da (...) tomada do poder pelos militares, a instituição escolar ganha mais visibilidade e é tida como um potente espaço de controle social e manutenção da ordem. Somado a este fato, está o apelo televisivo e jornalístico referente às questões do nacionalismo por meio da emulação esportiva. Com o cenário da Guerra Fria (Capitalismo X Socialismo), passa a ser fundamental para o Estado ostentar uma sociedade forte, viril e pronta para a batalha. Assim, o esporte passa a ser a vitrine do momento, gerando como consequência básica uma EF escolar que absorve as características mais essenciais da competitividade (VARGAS, 2012, p. 312-313).

O governo autoritário das Forças Armadas gerou impacto significativo na Educação¹⁶. Nesse sentido, o currículo da EF foi desenvolvido sob a forte ideia de controle social. A escola era a instituição capaz de aprimorar este controle e desenvolver as valências físicas necessárias pelo fato das crianças lá permanecerem por grande período de tempo. Neira e Nunes (2009, p. 75) aprofundam sobre a legislação da época:

Com base em prerrogativas oficiais (Decreto 69.450/71), o ensino esportivo desfrutou de exclusividade na Educação Física escolar, por traduzir toda a simbologia da perseverança, luta e vitória. O programa, então, potencializaria o desenvolvimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, prontos para resolver problemas de todo tipo e donos de uma capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo.

2.4 A década de 1980: psicomotricidade, “vida saudável” e movimento de renovação crítica da Educação Física brasileira

Penso ser importante iniciar esta etapa destacando que a legislação federal do Brasil, criada nos anos de chumbo do governo militar por meio do Decreto n. 69.450, o qual esteve vigente de 1971 a 1996, sustentava a Educação Física como “atividade, que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos da educação nacional” (BRASIL, 1971).

¹⁶ Tema abordado no próximo capítulo, quando da contextualização do documento de EF precedente aos CBC.

Assim, e ainda agregando o pensamento ideológico desenvolvimentista expandido no período dos anos de 1970 no Brasil, a EF passou a se fundamentar também nas concepções de motricidade e aprendizagem motora, oriundas das teorias da Psicologia Cognitivista e do Desenvolvimento Humano. É com essa ideia que muitos currículos de cursos de formação criam (e mantém hoje) disciplinas como: (1) Aprendizagem motora; (2) Crescimento e desenvolvimento; (3) Ergonomia; (4) Cinesiologia; (5) Biomecânica; entre outras também técnicas que, para além da intenção de compreender o movimento humano do ponto de vista físico e biopsicológico, ignoram seu caráter histórico, sociocultural e político. Esse conjunto de disciplinas, acrescento, foi e continua sendo importante para a formação dos professores. Contudo, mostrava-se muito mais atrelado às concepções tradicionalistas de currículo que existiam nos primórdios do Século XX do que ao pensamento crítico que emergia; e muito menos ao pós-crítico, o qual já se avizinhava.

Sob forte influência do discurso educacional cognitivista (...), surgiu, e foi largamente apropriado pela Educação Física, o método psicocinético, também chamado de educação psicomotora, psicomotricidade ou educação pelo movimento. O currículo do componente, então, mostrou-se mais preocupado com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com o desenvolvimento dos comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando, novamente, garantir uma formação integral dos alunos. (...) essa visão entendia a Educação Física como disciplina que extrapolava os limites biológicos de rendimento corporal e incluía conhecimentos de origem psicológica (NEIRA, NUNES, 2009, p. 77).

O que sustento ser mais importante absorver é o avanço que esta época apresenta para a EF. A entrada das teorizações psicológicas parece trazer uma primeira ideia de entendimento de que a EF poderia colaborar também com a formação do *sujeito*, quero dizer, com as dimensões mais subjetivas do indivíduo, extrapolando o campo biológico. Trato aqui do entendimento da existência de um significativo processo histórico vivido pela área, o qual se mostrou dinâmico, híbrido, com constantes avanços e recuos, fossem nas práticas cotidianas, no campo da ideias ou mesmo nas leis educacionais.

Nessa vinculação psicológica é que sustento, assim como faz Daolio (2004), estar fundamentalmente o pensamento de João Batista Freire, ainda que o mesmo tenha também se apropriado constantemente do entendimento do Lúdico. Bracht (1999) apresenta estas propostas sustentadas na Psicologia como Desenvolvimentista e Psicomotricidade, as quais possuem

como ideia chave oportunizar experiências de movimento, de modo que a criança tenha um desenvolvimento “normal”. Para Bracht (*Idem*), seus principais representantes são os professores brasileiros Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Ruy Jornada Krebs e o próprio João Batista Freire. Nelas, o movimento é visto como um instrumento de suporte.

Nesse contexto surgem vários debates de ordem epistemológica para a EF no país que questionam os termos mais “adequados” para a área, como Ciência do Movimento Humano ou *Ciência da Motricidade Humana* (CMH), por exemplo. A ideia foi difundida no país com a chegada do professor português Manuel Sérgio Vieira e Cunha para lecionar na Universidade de Campinas, quem se amparava nas teorias de Merleau-Ponty para justificar um movimento humano para a transcendência. Contudo, ela parece não ter tido grande aceitação, salvo pela existência de alguns poucos cursos de mestrado que passaram a apresentar esses termos e algumas de suas variações na titulação dos seus formados. Para Tojal (2008, p. 292),

a CMH, a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras e que portanto estuda a energia para o movimento intencional da transcendência (ou da superação), tem seu objeto de estudo: a motricidade humana (e não só o físico); tem o seu vocabulário próprio, inconfundível, a partir da palavra-chave: motricidade; e busca fazer seus métodos específicos das Ciências Humanas, em que a Biologia e a cultura se interpenetram mutuamente.

Conforme Neira e Nunes (2009) eram nítidas as intenções de desvincular a EF da ideia esportivista anterior e que dominou como hegemônica no período do governo militar. A educação por meio de atividades psicomotoras objetivava formar estruturas cognitivas e a EF passava também a ser vista como campo de suporte para aquisição de habilidades como leitura e escrita, o que lhe gerava críticas, como a de uma disciplina “secundária” em relação à importância dos demais componentes, ou seja, ela seria uma espécie de suporte para as demais.

Surge aí a ideia de “camuflagem” dos esportes escolares vinculados às justificativas de adaptações motoras, pois os currículos esportivos se adaptaram às novas concepções de motricidade argumentando que o esporte traria tais benefícios cognitivos. Era o “discurso esportivo pedagógico” já muito bem denunciado por Neira e Nunes (2009), Bracht (1999, 2002, 2007), entre outros.

A esta denúncia de “camuflagem oportunista” poderia ser agregado um frágil argumento atual, conservador: o de que a EF sempre funcionou muito bem na escola enquanto entendida como “esporte”, não havendo problema pedagógico ou epistemológico nenhum até o então

surgimento do *Movimento Renovador*, o qual inventaria uma série de questões que acabariam por trazer a verdadeira fragilidade do campo com suas teorias complexas sobre epistemologia, metodologia, “papel da escola” e, geralmente, contra a prática do “esporte na escola”. Para este grupo, nunca houve “problema pedagógico” com o esporte na escola, pois este é bom, faz bem para a saúde e isso parece bastar. Enfim, a EF nascida após a “renovação” viria apenas perverter os professores e confundir a juventude, inventando artifícios e afastando-a do esforço (físico), contribuindo inclusive para a obesidade infanto-juvenil. Portanto, ela ignoraria o verdadeiro papel da área.

Toda essa ideia, a qual observo presente em inúmeros colegas de profissão, me parece capaz de produzir “efeitos elitistas” se considerarmos as preferências dos “professores-treinadores” por trabalhar apenas com os alunos já dotados de boas aptidões físicas, que correm bem, que chutam ou nadam bem ou que costumam gostar muito das atividades esportivas competitivas e de “saúde”. Parece mais fácil, mais cômodo. Aqui existe o perigo de se esquecer dos demais alunos (o que de fato ocorre), geralmente com problemas de saúde, obesidade, deficiências físicas, falta de coordenação, nenhuma vivência esportiva anterior, excesso de timidez, até mesmo aqueles que “odeiam” atividades físicas e esportes. Há ainda o erro principal dos professores que defendem essa posição, a qual, para além da exclusão, acredita ainda que o esporte é “naturalmente” bom, desconsiderando suas inúmeras particularidades histórico-sociais e políticas, o que gera implicações ideológicas devastadoras (BRACHT, 2002). Assim, parece existir um forte componente de “acomodação” e poder envolvido na questão.

Essa ideia de EF como esporte, como treinamento, como saúde e a de que “esporte é saúde”, dominou por bastante tempo a área da EF, e ainda hoje ocupa nela o espaço mais significativo (ROSA, LETA, 2010). Sua relação com a área advém da própria história de construção da EF brasileira, em meados do Século XIX, quando se consolidou nas escolas brasileiras por meio do pensamento médico e higienista europeu, fato já detalhado nesse capítulo. Argumenta-se que a EF teria como uma função primordial, promover a saúde e contribuir para a qualidade de vida de uma sociedade por meio dos exercícios físicos preventivos, pela ergonomia das relações entre indivíduos e outros elementos ou sistemas, pela reabilitação física. Bracht (1999) completa e sustenta que essa ideia de promoção da saúde é uma proposta que reforça que o principal objetivo da EF consiste em favorecer a aquisição da saúde, apoiando-se na crescente evolução das pesquisas biológicas que atestam seus benefícios e nas novas condições urbanas e tecnológicas que contribuem para o sedentarismo.

Ainda em fins dos anos de 1980, uma variação desse movimento também ganhou força e parece ter gerado impacto nos currículos da área, o qual perdura até hoje. Trato das

concepções de Qualidade de Vida (QV), as quais, somadas ao *boom* social das academias de ginástica, também se espalharam pelos currículos de EF do país. Eram as concepções mais mercadológicas, frutos também do processo de globalização, e que cravavam sua influência na pedagogia do componente. Um tipo de “neohigienismo camuflado sob o discurso do sentir-se bem” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 87), assim como as intenções de se estimular que o cidadão cuidasse de si mesmo, sem que o poder público precisasse realizar tanto investimento na saúde, no lazer.

Considerando toda a interlocução multisetorial e o enfoque que a saúde e a QV ganham internacionalmente, a EF escolar brasileira também acaba absorvendo esta influência e o discurso pedagógico da área se apropria de tais intenções oportunamente, sustentando-se ainda na emergência do movimento *fitness* e do corpo idealizado, que ocorre principalmente por meio da mídia. Em síntese, Neira e Nunes (2009, p. 86) explicam que

Sob essas influências e ressuscitando o discurso biológico na área, determinados setores acadêmicos e oficiais passaram a sugerir um modelo curricular para a Educação Física com vistas a informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios físicos com a finalidade de favorecer um estilo de vida ativo, ou seja, alcançar e manter o corpo jovem idealizado.

Convém ressaltar que o currículo de EF voltado para os aspectos saudáveis de vida permanece claramente até os dias de hoje em vários cursos de formação, inúmeros documentos oficiais e no próprio CBC de MG, ainda que as concepções críticas, tratadas posteriormente, também tenham ganhado seu espaço. Da trajetória do currículo do componente EF, então, “pode-se depreender influências das modificações impostas pelas transformações sociais e das tendências pedagógicas mais amplas” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 88), fato que me leva a pressupor a presença transitória de distintas influências na sua conformação.

Assim exposto, e como essa diversidade de compreensões epistemológicas da EF perpassava por inúmeros cursos de formação na graduação, a escola acabava por absorver em seu cotidiano pedagógico variados professores com identidades distintas, muitos deles limitados em contribuir com o pensamento crítico do alunado¹⁷, o qual necessitava também acompanhar e

¹⁷ Não tenho a intenção de realizar uma crítica anacrônica ao processo histórico, pois reconheço que nem hoje temos professores bem preparados para atuar na formação crítica dos alunos. Conforme identifiquei em minha pesquisa de mestrado (VARGAS, 2010), o trabalho de Medina versava, entre vários pontos, também sobre os graus de consciência dos estudantes de EF durante a graduação e alertava para os graves problemas de formação na área. Identificava, por exemplo, a predominância de uma mentalidade caracterizada por indivíduos incapazes de perceber ou interpretar algo além das noções biológicas básicas de corpo. Medina (2008) caracterizava o aluno de

compreender o processo de transformação histórico pelo qual passava o país. Refiro-me ao período de abertura política ocorrido no Brasil durante a década de 1980, que favoreceu, para além do desenvolvimento em muitos campos das ciências, que diversos profissionais também da EF produzissem uma crítica ao papel que a área havia historicamente desempenhado até então. Conforme a abordagem histórica do documento de Minas Gerais (2005), este mostra consonância com o período em questão:

Na década de 80, em sintonia com a luta dos movimentos sociais pela democracia e com a renovação pedagógica que aflorava no Brasil, ampliaram-se as discussões sobre o lugar ocupado pela Educação Física na escola, tendo em vista a reconstrução de sua proposta pedagógica (p. 14).

É aí que surge uma terceira concepção. O pensamento crítico da EF, nascido a partir das reflexões de João Paulo Medina em 1983 e consolidado na publicação do Coletivo de Autores (1992), passou a questionar a ação do modelo excludente e essencialmente biológico da EF, o esporte de rendimento e o desenvolvimentismo dos aspectos motores, exigindo novas pedagogias sobre as diversas práticas corporais que, para além dos aspectos técnicos, enfatizassem suas dimensões políticas, sociais e culturais. A obra de Medina (2008), intitulada *A Educação Física cuida do corpo... e mente*, pode então ser considerada um “divisor de águas” no cenário da EF brasileira, marcando uma época. O próprio professor português Manuel Sérgio cita-a na apresentação do livro como “revolucionária para o Brasil”, revelando uma visão humanista da qual a área carecia profundamente.

Os cursos de formação em EF da época não tinham a perspectiva de formação para a cidadania, para democracia social e para uma ampliação de mundo dos estudantes que ingressavam no ensino superior. Conforme Neira e Nunes (2009), por permanecer grande parte de seu tempo “estudando os conceitos das ciências psicobiológicas e procurando desenvolver aulas mais dinâmicas, [restaram aos professores de EF] poucas oportunidades para a análise mais apurada das condições sociais sob as quais se erguem as práticas pedagógicas” (p. 89). Isso fortalece a argumentação inicial de Medina (2008):

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa

EF em formação da seguinte forma: (1) estudante semialfabetizado; (2) incapaz de expor a finalidade da EF; (3) com visão direcionada apenas para esportes; (4) focado na competição e no resultado; (5) individualista; (6) ingênuo; (7) com grande dificuldade de comunicação e diálogo.

procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo (p. 35).

Assim, o *Movimento Renovador* da EF brasileira pode ser entendido a partir do processo de ruptura com as concepções biológicas de aptidão física que eram hegemônicas até meados da década de 1970, momento no qual já se observam alguns indícios de mudança, como será demonstrado, por exemplo, no documento curricular de EF de Minas Gerais produzido em 1978.

Nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos "renovadores" na educação física. Entre eles destacam-se a "Psicomotricidade" com variantes como a "Psicocinética" de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. (...) se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 38).

Igualmente, podemos entender o início da crise epistemológica da área a partir da década de 1980 (BRACHT, 2007; FENSTERSEIFER, 2001; VARGAS, MOREIRA, 2012), com a obra de Medina, gerando-se a partir de então, concepções críticas mais significativas para área. Surge, por exemplo, a ideia de *Cultura Corporal*, que mais tarde se tornou *Cultura Corporal de Movimento*, conceito que veio a representar a dimensão histórico-social e cultural do corpo e do movimento, traduzida hoje em temáticas: Esportes, Jogos, Danças, Lutas e Ginásticas. Pich (2008) completa e informa que este entendimento na EF brasileira encontra suas raízes em duas fontes primordiais, a saber: (1) na ideia de cultura física da tradição soviética; e (2) na tradição progressista alemã, vinculada ao marxismo e à fenomenologia.

Ressalto que o período foi importante na construção de pedagogias para EF que buscaram romper com o paradigma da *Aptidão Física*, essencialmente biológico, e que tratava as práticas corporais no ambiente escolar até então. Em especial, destaco a produção da década de 1990 em torno das perspectivas Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2006), produção essa que permanece até os dias atuais nas discussões sobre a identidade do profissional da área, criando espaço em debates para novos desdobramentos epistemológicos – críticos e pós-críticos – sobre o componente, os quais serão problematizados na próxima sessão. Convém destacar, entretanto, que no campo de

intervenção pedagógica, as práticas escolares ainda parecem carecer de orientações mais diretivas sobre como atuar criticamente por meio do “se-movimentar”.

Para além da literatura (BRACHT, 1999, 2007; NEIRA, NUNES, 2009), o próprio documento mineiro (MINAS GERAIS, 2005a) sustenta que a partir da década de 1990, todo o processo de desdobramento do *Movimento Renovador* (termo não utilizado pelas elaboradoras) tem sido problematizado por inúmeros estudiosos da área. Para as elaboradoras, algumas dessas discussões foram atendidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu, em seu art. 26: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Mesmo não sendo obrigatória nos cursos noturnos, há um considerável avanço nos debates, nas leis e na implantação de novos processos pedagógicos da EF no interior escolar como um todo. Ressalto ainda que outros entraves para seu avanço emergiram em anos posteriores, o que será apresentado mais adiante. Por fim, para o documento, a “Educação Física na escola constitui direito de todos, e não privilégio dos considerados jovens, hábeis e produtivos”. (MINAS GERAIS, 2005a, p. 15).

2.5 A década de 1990 e seus múltiplos desdobramentos teóricos

Não há como negar que pesquisar em EF na contemporaneidade brasileira significa se enveredar por caminhos que ainda apresentam rumos pouco claros, tomando por base a sua história repleta de influências que está sendo aqui apresentada, a sua crise de identidade e a diversidade epistemológica na qual estamos inseridos. A complexidade da docência na área, atrelada a este contexto, às conjunturas políticas, às intencionalidades pedagógicas e à heterogeneidade dos sujeitos, têm gerado significativas discussões, as quais perpassam por muitos subcampos, como os currículos, as avaliações, as metodologias de ensino, a intervenção profissional, etc.

O panorama contemporâneo não é simples. O currículo da Educação Física impregnou-se de todas as inquietações das diversas épocas e, entre as muitas frentes de pesquisa e exploração, ora requer o auxílio da psicologia cognitivista, ora recorre às correntes neomarxistas, ou ainda interpõe-se valendo-se de reflexões socioculturais. Em razão disso, o discurso curricular na atualidade parece oscilar entre uma tendência psicológica que acentua a relevância da compreensão dos comportamentos humanos e sua

construção, e outra apoiada na visão sociológica das relações escola-sociedade. (...) a teorização curricular da Educação Física se aproxima [ainda] das teorias do campo cultural (NEIRA, NUNES, 2009, p. 91).

Muitas dessas discussões têm ocorrido a partir de diferentes perspectivas teóricas, e várias delas com uma expectativa mais fundamental de se constituir “teoricamente” uma ideia de identidade do profissional de EF, bem como de se buscar uma aproximação mais prática e precisa entre a formação inicial e aquilo com que realmente o professor se depara nos “embates” didático-pedagógicos existentes nos múltiplos ambientes de trabalho, sejam eles formais ou não. A EF continua a perseguir sua legitimação, a qual hoje se traduz em variadas formas de discurso. Conforme Rocha Júnior (2005, p. 69):

A educação física, por tradição, sempre buscou identificar e definir conceitualmente as diferentes modalidades de intervenção que seu campo profissional abarca. É constante a luta que trava por argumentos que lhe fundamentem científica e/ou pedagogicamente, seja do ponto de vista acadêmico, profissional ou educacional. Nela, a busca por legitimidade e status dá origem a toda uma produção de narrativas.

Essas reflexões sobre a identidade e a renovação do campo parecem ter tido um vértice comum – o qual proporcionou variadas formas de reinterpretação do componente – no conhecido debate promovido pela Revista *Movimento*, entre os anos de 1994-95, resumido na questão: “Mas afinal, o que é Educação Física?” (GAYA, 1994; TAFFAREL, ESCOBAR, 1994; BRACHT, 1995; GUIRALDELLI JUNIOR, 1995; LOVISOLO, 1995). O debate abordou uma “possível” especificidade para área e a ele somaram-se outros sobre as questões de identidade profissional da EF que surgiram em anos subsequentes (FENSTERSEIFER, 2001, 2009; REZER, 2010). Argumento, entretanto, que a ideia ainda parece longe de um consenso razoável, salvo pela ideia de que a EF sustenta-se em diferentes bases do saber (isso nenhum pesquisador parece negar). Completa Rocha Júnior (2005, p. 76) problematizando que “esta diversidade de conceitos e classificações inventadas tem colaborado para criar, ou mesmo ampliar, as dificuldades de entendimento da educação física, seja nas suas propostas de intervenção ou de investigação e estudo”.

Valter Bracht (1999) possui em suas análises uma conhecida classificação das teorizações de EF que emergiram nos anos de 1990 e que passaram a compor os currículos oficiais contemporâneos. Estão sustentadas, para além das metodologias, pelas próprias fases

históricas da área, algumas já explicitadas anteriormente. São propostas pedagógicas que se utilizam dos mais diferentes saberes e que tentarei, de forma sucinta, abordar nesta fase do trabalho seguindo seus parâmetros e apresentando alguns de seus representantes.

Refiro-me à conformação crítica do pensamento na área, o qual identifico também como didático-pedagógico por apresentar essa preocupação na sua elaboração, influenciando os currículos da EF escolar. De acordo com Rocha Júnior (2005, p. 70),

o discurso da crítica sobre os diversos campos de atuação profissional nasce do interior do debate pedagógico da educação física por aqueles que pensam a unidade da profissão a partir da esfera da educação e da pedagogia. Assim, a educação física é pensada a partir da lógica do discurso pedagógico, [diferentemente das demais concepções anteriores].

Para Bracht (1999), a vertente Crítico-superadora, podendo ser localizada inicialmente a partir de 1992 com o famoso livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, de um coletivo de autores, fundamenta-se na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani. Essa proposta explica que o objeto da EF é a cultura corporal de movimento que se concretiza nos seus diferentes temas (esportes, ginástica, danças etc) e sistematiza o saber da EF em ciclos (organização / iniciação / ampliação / aprofundamento), propondo que sejam historicizados e apreendidos em seus movimentos contraditórios. Destacam-se o próprio Valter Bracht, entre outros, como Carmem Soares e Celi Taffarel, esta última numa perspectiva fundamentalmente marxista.

Rocha e colaboradores (2015, p. 183), corroboram claramente:

A abordagem crítico-superadora foi proposta pelo Coletivo de Autores (2012) que, fundamentados nas teorias pedagógicas de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, têm como objeto de conhecimento a cultura corporal, abordando os temas jogo, dança, esporte, ginástica e capoeira, como elementos construídos social e historicamente pela humanidade, possibilitando aos alunos um posicionamento crítico diante dos conteúdos trabalhados e a reflexão sobre a relevância social desse aprendizado para sua formação enquanto cidadãos críticos.

Nessa esteira crítica, Bracht (*Idem*) também apresenta a metodologia Crítico-emancipatória como uma proposta semelhante, fortemente influenciada por Paulo Freire e pelas análises fenomenológicas de Merleau-Ponty, tendo como principal autor o professor Elenor

Kunz. Tal vertente trata a cultura de movimento com base em uma concepção dialógica, ou seja, de comunicação com o mundo. Conforme Rocha e colaboradores (2015, p. 183), ela “tem como objeto de estudo a cultura do movimento como elemento de transformação. Propõe um ensino que possibilite a competência crítica e emancipada do aluno, reconhecendo o movimentar humano como uma forma de comunicação com o mundo”.

Outro ponto fundamental é a noção de sujeito crítico e autônomo influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, mais especificamente em Habermas e sua teoria do agir comunicativo. Essa linha orienta para a tematização dos elementos da cultura de movimento, de forma a estimular uma capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera. Sintetizando, o termo cultura corporal de movimento, segundo Pich (2008, p. 109-110),

deve ser entendido a partir do processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80. Assim sendo, o conceito veio representar a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento. (...) [Numa perspectiva marxista, pretende] identificar a maneira como significados, valores e papéis sociais da estrutura social capitalista são reproduzidos no esporte, manifestação da cultura corporal hegemônica nessa formação social. [Já na abordagem fenomenológica], procura identificar a produção de redes simbólicas por meio da linguagem corporal enquanto elementos componentes da identidade cultural de uma sociedade.

Conforme Bracht (1999), existe também uma teorização conhecida pela expressão *continuum*, a qual trata da concepção de aulas abertas à experiência, que ficou conhecida no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrant. Partindo de um *continuum* que vai de uma concepção fechada para uma aberta de ensino, desenvolve a ideia de estímulo à coparticipação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.

Sobre tais concepções da área, alguns trabalhos reforçam que os professores carecem de uma formação que os prepare para este enfrentamento prático da formação crítica por meio do “se-movimentar” humano. Trabalhos sobre o “estado da arte” (BRACHT, *et al*, 2011, 2012; ROSA, LETA, 2010, 2011) indicam a necessidade de produção de mais pesquisas de intervenção com foco na didática, que mergulhem no cotidiano escolar abordando práticas alternativas de EF que favoreçam o desenvolvimento crítico.

2.6 O currículo pós-crítico e a emergência das compreensões sobre a cultura na EF

No documento curricular mineiro (MINAS GERAIS, 2005a), verifica-se referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais concebem a EF como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde. Assim, observa-se o fortalecimento da perspectiva de educação inclusiva, pois os PCN já argumentavam no fim da década de 1990, sobre o direito de crianças, adolescentes e jovens às práticas corporais de movimentos, independentemente da condição física e da idade.

Por meio do entendimento da cultura e da inclusão, os trabalhos de Jocimar Daolio (2004), sustentados pela antropologia de Mauss e Geertz, emergem na EF em meados da década de 1990. Não se tratam de estudos fundamentados numa concepção pós-estruturalista por se sustentarem ainda num entendimento totalizante e estrutural de uma história "linear". Entretanto, são trabalhos marcados pelas concepções da categoria *cultura* e por isso, são aqui situados. Nas palavras de Daolio: "cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos" (p. 09).

Sobre a abordagem cultural, devo destacar também outra ideia crescente nos últimos anos, nascida essencialmente no contexto pós-moderno e que tem influenciado a área, recebendo inclusive, críticas como sendo um debate "infrutífero" e que contribui para sua polarização em duas vertentes: *Modernidade x Pós-modernidade* (ALMEIDA, BRACHT, VAZ, 2012). A primeira é entendida aqui como o período histórico e filosófico no qual a racionalidade exerceu influência fundamental sobre o indivíduo, na construção das identidades centradas, na formação de sociedades estáveis e que acreditam nos ideais de progresso, liberdade, objetividade e universalidade (HALL, 2006; HABERMAS, 2000). A segunda será detalhada a seguir.

Busco então clarear o entendimento das teorizações "pós" mais especificamente na EF, em seus currículos e práticas, almejando também maior suporte para a análise do CBC de MG que será realizada nos próximos capítulos. Para tal, me parece fundamental refletir de forma mais pormenorizada sobre o contexto histórico e político dessas teorizações, a qual será mencionada sob dois enfoques distintos. A primeira diz respeito à elaboração e evolução do termo "pós" a partir das compreensões históricas de Perry Anderson (1999), Terry Eagleton

(1998, 2011) e David Harvey (2012), as quais já apresentei no primeiro capítulo e detalhei em outro trabalho de pesquisa (VARGAS, 2015), no qual busquei problematizar o "relativismo celebratório" que tem orientado algumas práticas pedagógicas. Este, por sua vez, ocorreria por meio da "celebração" de práticas pedagógicas, dos debates que se apropriam dos excessos teóricos pluralistas e da relativização dos métodos de pesquisa (sendo inclusive permeados por certo cinismo intelectual). Já o segundo enfoque, o qual será aqui mais aprofundado, apresenta uma reflexão no sentido contrário ao primeiro, ou seja, sustentará o avanço responsável (ou positivo, conforme mencionei sobre as desconstruções de Derrida) que as teorias pós-críticas também podem proporcionar aos debates da EF.

Isso posto, nas palavras de Neira e Nunes (2009, p. 136) apresento uma explicação inicial e fundamental:

Ao contrário do que se afirma, "pós" não é aqui entendido como uma localização no tempo, ou seja, pós-crítico não é uma concepção que surge *após* o pensamento crítico; tampouco é entendido como movimento de oposição, ou seja, pós-crítico, pós-moderno, pós-colonial não é um modo de pensar *contrário* às concepções do pensamento crítico, do pensamento moderno ou do pensamento colonial. Em vez disso, o termo "pós" expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. "Pós" é ir além. (...) é pensar, refletir, analisar e viver, de algum modo, além das fronteiras de nossos tempos. Ir além de si é impensável sem um "retorno" ao presente. Ir além de si é a possibilidade de retornar com novos olhares, revisando e reconstruindo as condições sociais e políticas do presente.

Sustento que a área da EF, a qual difere dos demais campos do saber escolar que possuem uma abordagem epistemológica própria de investigação da realidade conforme os parâmetros exigidos pela modernidade, se mostra um campo altamente fértil para o desenvolvimento deste debate. Apresentando-se aberta em muitos pontos de suas "fronteiras", e isto já se mostrou visível na sua própria configuração exposta até aqui, a EF envolve em seu contexto um amplo leque de conexões com outras áreas da Ciência, da Política, da Filosofia e da Cultura. Neira e Nunes (2009, p. 138) completam e sustentam que "as teorias pós-críticas da educação constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas que, além de tomar emprestado argumentos de diferentes enfoques, criam outros".

Essa visão multifacetada, que emergiu no contexto crítico – visto que foi esta teorização que identificou e problematizou as vertentes históricas anteriores – contribuiu também para novos desdobramentos teóricos, os quais se apropriaram fundamentalmente do debate

oportunizado pelas teorias pós-críticas da Educação, já destacadas no primeiro capítulo, e em especial nos Estudos Culturais. Completam os autores (*Idem*), que as teorias pós-críticas “agregam as teorias críticas e as ampliam pelo diálogo com outros construtos teóricos” (p. 135).

Para Silva (2007), as teorias pós-críticas mostram com clareza tudo o que não constitui seu próprio interesse, pois não aceitam totalidades, universalismos ou plenitudes, optando por localismos e sem se preocupar com “comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com revelações ou descobertas, [preferindo] a invenção, a criação, o artefato, a produção” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 139). Moreira (2008) parece concordar e explica algumas características destas teorias. Em suma, o autor sustenta que existe na teoria “pós” uma suspeita sobre crenças na tradição da racionalidade e que esta suspeita desafia os interesses de grupos dominantes. Igualmente, a cultura de “massa” deixa de ser vista como alienante, mas como algo que pertence à cultura e que precisa ser estudada, analisada e interpretada. A categoria do conhecimento, por sua vez, passa a ser vista como discurso e não se considera a questão da validade, o que parece permitir aos pós-críticos uma posição relativista mais “forte”. Por fim, acredita numa consciência fragmentada, parcial e incompleta, o que leva ao entendimento inválido da “educação como conscientização”, como uma substituição de “ingenuidade” por “criticismo”.

É dentro desse entendimento que a “teorização curricular da Educação Física se aproxima das teorias do campo cultural” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 91). Quase como um “braço” dessa teorização pós-moderna, surgem os Estudos Culturais – ainda que existam outros pressupostos no seu interior – e tal vertente também exerce hoje significativa influência sobre a área. Para os autores, quem sustento como seus principais representantes na EF brasileira, a base teórica dos Estudos Culturais “nutriu-se, especialmente, do debate pós-moderno, sobretudo, na percepção do fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno e a radicalização do papel da linguagem na definição da realidade” (p. 192).

O papel da linguagem, então, pode ser entendido como o primeiro de quatro estruturas contextuais que sustento como fundamentais para a compreensão da abertura ao conceito de cultura pela área EF. Aqui destaco a ideia de “virada linguística”. Conforme explicam recentes trabalhos (SILVA, 2007; WILLIAMS, 2012; NEIRA, NUNES, 2009), a “virada linguística” deve ser entendida como um momento histórico intelectual, no qual a linguagem e o discurso ganharam destaque nas teorizações sociais em meados da década de 1980. Atribui-se a ideia ao pós-estruturalismo, em especial a Derrida, Lyotard e Foucault, que desvincularam algumas noções, como sujeito, conhecimento e verdade, de objetos com quais estariam previamente relacionados, intensificando assim as suas construções discursivas. A cultura, nesse contexto,

passou a ser compreendida especificamente como uma prática de sentido, reduzindo suas ambivalências históricas. Com efeito, as temáticas da Cultura Corporal passaram a ser entendidas como práticas corporais com significados e sentidos para os grupos que as realizam, o que a leva naturalmente a ser mais estudada.

A segunda estrutura contextual para sua abertura à cultura, diz respeito à recente teoria epistemológica da área, negando-a como ciência (BRACHT, 2007; FENSTERSEIFER, 2001; VARGAS, MOREIRA, 2012). Na medida em que o campo se mostra claramente fragilizado sob a ótica da ciência moderna, ou seja, sem contornos e fronteiras bem marcados, sem métodos específicos de interrogação da realidade – principalmente a escolar e a de formação de professores – sustentando-se constantemente em outras disciplinas mais “duras” para validar seus achados, parece-me ser plausível afirmar que a compreensão do termo Cultura Corporal ganha relevância em seu interior. Sua compreensão pode ser entendida como uma forma de se buscar caminhos investigativos alternativos que apresentem possibilidades de tornar a EF mais legítima, contribuindo para a construção de sua identidade, tanto na escola como na universidade.

Uma terceira estrutura leva em conta um marco histórico fundamental. Refiro-me a Segunda Grande Guerra, pois a partir dela ocorreram “transformações nos modos de produção, (...) nova distribuição de forças políticas e econômicas e (...) alterações nas relações socioculturais mundiais” (NEIRA, NUNES, 2009, p. 141), as quais geraram impactos também em diversos campos do saber. Entendo assim que, na mesma medida em que as classes dominantes – que historicamente se mantiveram em posições vantajosas, não querendo abrir mão de seus privilégios – as comunidades tradicionais do campo da EF, da mesma forma, não querem perder certo tipo de poder que adquiriram ao longo da história tradicional da área. Observemos que isso se reflete no domínio da área técnica e biológica dentro dos cursos de formação. Elementar: profissionais curriculistas da área não querem “abrir mão” do poder de manter suas áreas de domínio intelectual como prioridades para os novos professores. Isso refletiria, inclusive, na perda de alunos que pagam por cursos de formação continuada nestas áreas específicas.

A quarta e última estrutura, deriva-se da terceira, e que sustento ter também relação com a entrada do estudo da cultura na EF. Refiro-me à globalização econômica e cultural, a qual implica, conforme Neira e Nunes (2009), em transformações sociais profundas. Quero argumentar que os múltiplos campos, sejam sociais, políticos ou científicos das diferentes sociedades emergentes, têm apresentado dificuldade em estabelecer sua identidade cultural e “seus modos de ser ou controlar o próprio ritmo de desenvolvimento” (p. 142). Ainda que

globalizar possui íntima relação com tentativas de homogeneização de diferentes localidades, esses efeitos não são sempre (e claramente) visíveis, na medida em que as articulações entre o local e o global possuem precedentes complexos. Para Hall (2006), a globalização é um conjunto de forças de mudanças que desloca identidades, gerando três consequências básicas: (1) a desintegração de alguns tipos de identidades pela homogeneização cultural; (2) o reforço das identidades “locais” que resistem à tentativa de unificação e; (3) a formação de identidades híbridas no lugar das nacionais. Giddens (1991, p. 69-70) acrescenta que a

(...) globalização pode ser assim definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. (...) Ao mesmo tempo em que as relações sociais se tornam lateralmente esticadas e como parte do mesmo processo, vemos o fortalecimento de pressões para a autonomia local e identidade cultural regional.

Assim posto, no espaço transitório que parece se desdobrar dessa realidade, a escola e os currículos ocupam lugar relevante. Ora, não há como compreender todo este contexto de transformação oriundo da globalização sem que sejam desnudados os precedentes complexos das relações entre o local e o global. Conforme Neira e Nunes (2009), nos múltiplos espaços de convívio social, como na escola, no trabalho, na mídia, a globalização simpatiza sim com essa diversidade, mas ao mesmo tempo deve ser problematizada, pois fomenta a tensão entre os variados grupos culturais que insistem em se fechar nas suas tradições, potencializa o neoliberalismo, entre outros.

Fazendo uma analogia com a área da EF, os grupos acadêmicos conservadores, antes estabilizados, assistem a emergência das teorizações culturais, mas permanecem fechados em suas práticas pedagógicas esportivadoras e/ou desenvolvimentistas vinculadas ao projeto de modernidade desenvolvido ao longo do Século XX. Não há diálogo, não há tolerância, não há sequer a curiosidade de ampla parte da categoria¹⁸ em compreender a importância dos estudos sobre a cultura. Permanecem assim, acomodados em suas práticas “robotizantes” do movimento fitness e na emulação esportiva que servem apenas ao mercado, sendo esta última responsável também por uma espécie de autoritarismo que parece se assenhorar dos corpos docentes à beira das quadras escolares. É como se houvesse um paradoxo e que é incentivado pela globalização. A diversidade cultural emerge, se apresenta com alternativas, “flerta” com o

¹⁸ Categoria hoje ainda dividida na formação em bacharelado e licenciatura, o que agrava o problema.

campo, mas os professores se fecham, resistem em comunidades teórico-epistemológicas locais que já não compreendem mais seus próprios sentidos nesse contexto de pressão, parecendo ter medo de um novo “casamento (in)feliz”.

As localidades não conseguem mais determinar e gerar seus sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações globais que atribuem os sentidos que elas próprias não conseguem controlar. Por outro lado, os localismos produzem efeitos inesperados que escapam ao controle homogeneizante. Na contramão, os intelectuais globalizados afirmam a imperiosa necessidade dos sonhos e consolos localizados. É justamente nesse ponto que o discurso em prol da comunidade ganha força (NEIRA, NUNES, 2009, p. 147).

Mas convém ainda acentuar que, diferentemente do pensamento essencialmente “pós-crítico”, conforme Neira e Nunes (2009) argumentam, existe nos Estudos Culturais um projeto político ao se assumir a ideia de defesa de grupos desprestigiados e o enaltecimento das resistências; e ainda uma perspectiva interdisciplinar, que visa superar a ideia do fechamento de fronteiras entre as ciências, dos “contornos” destacados pela modernidade. Em síntese, este pensamento examina práticas culturais baseando-se em sua constituição e em seu desenvolvimento com e no interior das relações de poder, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura pública e uma sociedade democrática. É nessa teorização que sustento estar centrada a ideia pós-crítica do componente EF na contemporaneidade. Sustento, então, as categorias *cultura*, *linguagem* e *identidade* como marcas fundamentais que separam o pensamento pós-crítico do crítico na EF.

Para Rocha e colaboradores (2015), que reforçam meu argumento, existem limitações nas teorias críticas no que tange ao seu foco em influências macroestruturais (política e economia), sendo que nas teorias pós-críticas “outras verdades podem ser expressas pelos elementos que Silva (2011) destaca, tais como: etnia, gênero, raça, cultura que também influenciam a construção curricular e devem ter seus espaços garantidos nas discussões curriculares na construção dos saberes junto aos alunos” (p. 184).

Na medida, então, que os elementos da cultura dos indivíduos e grupos ganham atenção e prestígio, sendo entendidos como dotados de sentido e significado relevantes e que precisam ser considerados em análises sócio-filosóficas e pedagógicas, *identidade* e *diferença* emergem como subcategorias fundamentais e que completam essa marca de ruptura com as ideias que até então marcavam a perspectiva crítica.

2.7 O cenário atual da pesquisa curricular em EF

Tendo explicitado a trajetória do campo, apresento agora como as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas aparecem no cenário intelectual curricular da EF contemporânea. Para tal, inicio o percurso a partir de recente revisão teórica (ROCHA, *et al*, 2015), que apresenta análise pertinente dos subsídios das teorias curriculares nas diferentes conjunturas do componente, considerando os periódicos mais relevantes da área. Busco identificar elementos que fundamentem a seguinte questão: o que deve conter um currículo de EF nas perspectivas citadas? Assim, argumento que a análise do CBC de MG será mais contundente, na medida em que almejo identificar os mesmos elementos em sua conformação.

Na análise dos seus dados, Rocha e colaboradores (2015) identificaram elevada influência das teorias críticas nos trabalhos curriculares sobre o campo da EF escolar, quando comparadas às perspectivas tradicionais e pós-críticas¹⁹. Em suas palavras, “dos 35 artigos encontrados, aproximadamente 8,5 % inspiram-se nas teorias tradicionais, enquanto 74% nas teorias críticas e 17% nas teorias pós-críticas” (p. 184).

Em síntese, os trabalhos focados na perspectiva tradicional de currículo, visível minoria, apresentaram duas características essenciais, a saber: “a preocupação em pensar ‘como’ e ‘quais’ saberes deveriam estar presentes na construção do currículo” (p. 185). Já nos trabalhos de influência crítica – ampla maioria – questões de poder e disputa por interesses aparecem de forma significativa e o currículo é entendido como um objeto construído por seu contexto sociocultural. Por fim, nas pesquisas de gênese pós-crítica, a revisão dos autores indica a forte presença dos Estudos Culturais, do Multiculturalismo, da Cultura Corporal e suas múltiplas manifestações, com destaque ao respeito pelas diferenças expressas em categorias de identidade (gênero, etnia etc).

Um ponto parece ser marcante: “Independentemente das inspirações nas teorias curriculares, os artigos indicam que há um movimento em busca da superação das elucubrações meramente teóricas, aproximando-se cada vez mais de discussões que dialoguem com a prática pedagógica da EF” escolar (ROCHA, *et al*, 2015, p. 189).

Nesse sentido de aproximação com as práticas e didáticas de ensino, outras revisões já aqui mencionadas (BRACHT, *et al*, 2011, 2012; ROSA, LETA, 2010, 2011), também indicam a pouca incidência de trabalhos que dialoguem com o cotidiano escolar, seja no tema dos currículos, ou mesmo em outros de igual importância, como Metodologia de Ensino, Avaliação,

¹⁹ Recorte realizado entre os anos 2000 e 2013 nos periódicos de maior impacto no campo da EF brasileira.

Educação de Jovens e Adultos etc. Urge a realização de pesquisas que orientem como a teorização crítica pode ser traduzida em práticas pedagógicas e, talvez o mais complexo, como elas podem ser avaliadas. Ao que me parece, os trabalhos de cunho pós-crítico já se adiantaram nesse sentido e tem trazido à comunidade do campo, reflexões importantes sobre a superação dessa problemática.

Esse apontamento levantado pelas conclusões das revisões citadas, paradoxalmente, sustenta-se numa ideia fundamentalmente “prescritiva”, ou seja, dentro das novas teorias críticas ou pós-críticas, a prescrição do “como fazer” e “quais saberes” devem ser selecionados, continuaria tendo relevância. Ora, parece-me assim, que um dos maiores fundamentos da teoria tradicional não foi (e talvez nem seja) superado. Na medida em que se tem a intenção de superar (ou subverter) um paradigma “prescritivo” que dominou o cenário por longo tempo, automaticamente acrescentamos um novo de tipo de “prescrição”. Quero dizer, desenvolver um currículo crítico ou pós-crítico perpassa basicamente por “novas escolhas”, “novas decisões” e “novas orientações”, as quais estarão ligadas às subjetividades, ideologias e novos interesses de grupos que possuem formas específicas de percepção da realidade e que almejam novos tipos de sociedade e de indivíduo. Será mesmo possível sustentar epistemologias ignorando ideologias? De fato, não defendo essa possibilidade, ainda que eu acredite que ela possa e deva ser “perseguida”, a exemplo da “utopia”, narrada nos recentes trabalhos de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2011). Mas vou fundamentar melhor minha argumentação a partir dos achados dos autores (ROCHA, *et al*, 2015), que comprovam a tese de que a “prescrição”, seja ela da forma que for, permanece independente da influência teórica.

Dentre as pesquisas de concepção crítica, verifica-se em (1) *A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: Um caso sui generis*, de Gariglio (2002), que o currículo não sofre intervenção apenas das questões sociais externas à escola, pois os conhecimentos que são escolhidos para constituir o currículo de uma escola serão reinterpretados de acordo com as particularidades da mesma, ou seja, a localidade ganha relevância nas decisões. É considerada aqui a ideia de que o currículo não é uma receita pronta a ser seguida pela escola, mas é adaptado às particularidades e interesses da mesma, ou seja, o currículo é construído socialmente.

A mesma fundamentação aparece em (2) *Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física*, de Millen Neto, Ferreira e Soares (2011), que investigaram como os jogos estudantis, de uma escola municipal do Rio de Janeiro, se inserem na construção social do currículo; e no trabalho (3) *O referencial curricular da educação física do estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo*, de Martiny, Florêncio e

Gomes-da-Silva (2011), no qual a teoria crítica é fundamentada pela compreensão do currículo como um artefato sociocultural que implica relações de poder, sendo um terreno de conflitos entre diferentes interesses.

Apresentando uma concepção semelhante, os autores da revisão afirmam que no texto (4) *A educação física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas*, Guimarães (2008) sustenta que o currículo não é uma questão neutra e desinteressada dos conhecimentos sociais, sendo um espaço de lutas, conflitos, alianças e inovações; e no trabalho (5) *O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos*, onde Nunes e Rúbio (2008) mostram o currículo como tudo aquilo que se reflete na experiência educacional, relacionado com a questão de poder e que constitui a formação de identidade, sendo, a construção curricular, proporcionada pelo contexto histórico, relação social e produção científica.

De fato, e como pode ser observado na revisão (ROCHA, *et al*, 2015), assim como estes aqui já rerepresentados, todos os demais trabalhos localizados e identificados como influenciados por uma epistemologia crítica, refletiram aspectos curriculares atravessados por intencionalidades, disputas, poder, conflito, contexto histórico-social e localidade escolar. Fazendo, então, uma analogia com os achados pós-críticos verifica-se que, ao invés de uma ruptura, uma cisão radical com o ideário crítico, o cenário parece ser muito semelhante ao anterior, agregando, entretanto, novas formas de análise, como exponho a seguir.

O contexto de influência pós-crítica foi identificado em (1) *Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física* de Neira (2010) e em (2) *Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação física*, de Neira e Nunes (2011), que ressaltam os EC, pois estes sustentam que o currículo está vinculado à construção social, composto de intencionalidades política e cultural, que questiona os diversos marcadores sociais refletidos nos movimentos culturais, evitando, assim, a reprodução da ideologia dominante. Na sua relação com a EF escolar, os EC contribuem para a democratização dos saberes escolares por meio da política da diferença e analisam as experiências que serão vivenciadas na escola por meio de outros marcadores sociais, para além dos econômicos.

A revisão apresentada cita os artigos (3) *A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física*, de Neira (2008) e (4) *Entre o discurso crítico e pós-crítico: a educação física nos currículos paranaenses do início do século XXI*, de Silva (2010), os quais registram a categoria do multiculturalismo, fazendo uma asserção ao reconhecimento das experiências do cotidiano extra-escolar dos alunos como saber refletido na escola, não se restringindo apenas às análises dos determinantes econômicos, permitindo um ambiente em que

os estudantes expressem seu repertório cultural, possibilitando aos mesmos uma visão crítica, democrática e emancipadora do contexto social, político e educacional. Tais trabalhos mostram claro avanço em relação ao referencial de influência crítica, na medida em que ao invés de uma ruptura, observa-se o acúmulo, a soma entre campos que outrora pareciam não dialogar.

Os seguintes trabalhos, (5) *A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática*, de Lima (2001) e (6) *Saberes fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaços tempos vividos na educação infantil*, de Ferreira Neto e Nunes (2011), também se articulam com as teorias pós-críticas ao defenderem um currículo da EF que reflita sobre novas formas de pensar e viver a sociedade, valorizando a cultura corporal e suas múltiplas manifestações e respeitando as diferenças étnicas, de gênero e de classe.

Conforme os autores da revisão (ROCHA, *et al*, 2015, p. 188), “do conjunto das análises das produções acadêmicas que compuseram o *corpus* da pesquisa é importante destacarmos que a maioria dos autores não deixa declarada a fundamentação em uma determinada teoria curricular (...)”. Nesse sentido, reflito em o quanto a ideia de *cisão* entre o diálogo filosófico crítico e pós-crítico pode estar sendo desnecessário, comprometendo o avanço das pesquisas no campo da EF. A qualidade das pesquisas verificadas, reiteradas pela fundamentada revisão, mostra claramente que, ao invés da “subversão”, da “desconstrução”, ou mesmo do “relativismo pós” – estes num sentido mais “comodista” de reflexão – o movimento da superação meramente teórica, aproximando-se do diálogo com a prática pedagógica da EF escolar é visível. Mas ainda que exista este movimento, os trabalhos mostram claramente que a superação do tradicionalismo e da crítica pela concepção pós-crítica, não implica no “ignorar a prescrição”, pois esta aparece agora, entretanto, não mais como foco ou fim em si mesma, mas como projeção ou uma “antecipação pedagógica” (p. 189).

Como já mostrado até aqui, a teorização educacional tem enfatizado os aspectos sobre o pluralismo das teorias e das influências que as escolas e os currículos recebem. Ainda que a EF tenha se sustentado nesse mesmo tipo de “movimentação” e de deslocamento teórico ao longo do Século XX, o seu cenário contemporâneo parece não assimilar com clareza tal entendimento. A EF parece situar-se numa espécie “anacronismo em suas produções curriculares” (ROCHA, *et al*, 2015, p. 190). O fato se explicaria pelas próprias barreiras tradicionais observadas nos curriculistas de origem biofisiológica (“outsiders escolares”), – e que ainda assessoram órgãos governamentais públicos na elaboração de currículos de formação acadêmica, ou mesmo na avaliação do campo – numa medida proporcional à situação do bacharelado, que possui ampla atenção em detrimento dos licenciados, fato consolidado pelas incisivas influências de mercado.

Na medida em que intento identificar a presença das três teorias curriculares no CBC de MG, reitero aqui as características de cada uma delas, sustentando-me também na revisão de Rocha e colaboradores (*Idem*, p. 181), a saber:

Tradicionais: Priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica. Expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha. A ênfase é no processo de construção em detrimento do porquê da construção do currículo.

Críticas: Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos.

Pós-críticas: Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, e o gênero. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo.

Para os pesquisadores (*Idem*, 2015), a paisagem epistemológica da produção acadêmica sobre os currículos de EF não acompanha o hibridismo costumeiramente visto no cenário educacional de pesquisas e que se relaciona com a “virada linguística”, com a perspectiva pós-moderna e/ou pós-estruturalista. O fato pode ser facilmente atrelado às questões de poder que existem no campo e mesmo à própria cisão da área entre bacharelado e licenciatura. Quero dizer, assim, que a diversidade de influências que fundamenta a história do campo da EF, como já mostrado nesse capítulo, parece se perder nas inúmeras produções acadêmicas da área. De fato, ou temos artigos do campo da saúde, que ignoram por completo as epistemologias socioculturais, ou temos trabalhos pedagógicos que, em visível maioria, não dão qualquer atenção aos aspectos biológicos do movimento humano.

Esse contexto de produção acadêmica me leva à outra reflexão que parece importante, pois os próprios periódicos brasileiros²⁰ de maior impacto parecem estar se adaptando a esta configuração da EF, se dividindo em subtemas como: (1) aspectos biológicos e dinâmicos; (2) aspectos socioculturais; e (3) aspectos pedagógicos do movimento, para a captação de seus artigos, o que me parece bom numa primeira avaliação. O problema emerge quando eles se fecham em apenas um desses subtemas. O fato tem colaborado para um entrave na divulgação de pesquisas, em especial, para autores do campo pedagógico, pois a grande maioria dos trabalhos que se desenvolvem no primeiro (subtema biológico), tem amplo espaço editorial nas inúmeras revistas da área de saúde, em especial, da medicina e da fisioterapia.

Isso parece gerar impacto significativo na elaboração de políticas educacionais e curriculares para a área da EF na medida em que há dificuldade de se atribuir características pedagógicas a tais políticas e/ou propostas de elaboração curricular, visto que o entrave de publicações não torna o debate adequadamente visível à comunidade acadêmica que se interessa pela temática. Se almejamos produzir políticas sérias e viáveis para os cursos de formação em EF e, principalmente, para as escolas públicas do país, é imperioso que os periódicos da área tenham amplo espaço editorial, ou ainda, que se elaborem novos periódicos²¹ destacando pesquisas que mostrem o cotidiano da EF escolar, práticas pedagógicas alternativas com viés crítico e pós-crítico, análises de currículos e projetos político-pedagógicos, problematizações sobre a avaliação na EF escolar, entre outros temas não menos importantes.

Tendo então explicado as principais influências da área e as características das perspectivas curriculares, passo a verificar como elas aparecem no contexto de elaboração do CBC e em sua própria forma oficial. Como as teorias aqui descritas estão representadas nos documentos oficiais de MG reforçando a ideia de que o currículo é um território em disputa? Como a escola responde a esta enorme possibilidade de caminhos interpretativos sobre os conceitos que perpassam tais teorizações? Neira e Nunes (2009) problematizam a questão, e encerro esta etapa com suas palavras, pois os conceitos relativos ao campo pedagógico e cultural são

quase sempre compreendidos como aspectos de menor importância no processo ou relativos à esfera de atribuição individual do professor, conforme sua formação e preferências. Esse equívoco permite uma multiplicidade de interpretações tão grande

²⁰ Vide Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Ciência e Movimento, entre outras.

²¹ Destaco a *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, um novo espaço de veiculação da produção da área.

que em algumas escolas é percebida a coexistência de diversos currículos da Educação Física ou, até mesmo, intervenções que misturam, de forma descomprometida, os simulacros dessas teorias (p. 90).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3

OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA: A CONFORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR MINEIRA

Um plano de estudos deve ser elaborado em torno de grandes questões, princípios e valores que uma sociedade estima dignos do interesse contínuo de seus membros.

(Jerome Bruner)

3.1 Primeiras considerações

Ao longo dos capítulos iniciais, foi possível assistir às mudanças e transformações das teorias curriculares e também o desenvolvimento do campo da EF brasileira. Nesta segunda fase, inicio uma abordagem da análise da política curricular de um ponto de vista *internalista* nos padrões defendidos por Veiga-Neto (2008). No capítulo seguinte, será dado o enfoque na análise *externalista*. Nas palavras do autor:

(...) assistimos nas últimas três décadas, a uma certa convivência – não sem vários atritos – entre uma ampla tendência de estudos curriculares aos quais denomino internalistas e uma outra tendência de estudos aos quais denomino externalistas. A primeira, mais antiga, é às vezes referida sob várias denominações: tecnicista, tradicional, positivista. A segunda, mais nova, ficou conhecida inicialmente como parte da Nova Sociologia da Educação, corrente mais ampla iniciada na Inglaterra sob a liderança de Michael Young e pioneira nas análises educacionais críticas. Hoje a maioria dos estudos externalistas sobre o currículo faz parte daquilo que Forquin (1993) denominou de “Sociologia da suspeita” (p. 63).

Como perguntou Michael Young (2000), a respeito de o saber ser produzido socialmente para fins específicos, valeria sustentar que ele não é nada para além disso? “Será que [o que é] considerado saber na sociedade ou o que é escolhido para ser incluído no currículo num determinado momento nada mais é do que aquilo que aqueles que estão em posições de poder

decidem ser o saber?" (p. 13). Como um *curriculista* se coloca diante de uma elaboração curricular, a qual pretende atingir milhares de indivíduos? Que base epistemológica será mais ou menos legítima para nortear o processo de decisões?

Assim, este capítulo objetiva oferecer uma análise das teorias, dos conteúdos e das metodologias que emergem da proposta em foco. Pretendo elencar pontos em que as três teorizações curriculares se mostram mais claras e apresentarei alguns fragmentos das entrevistas realizadas com as consultoras. Seguindo parâmetros tradicionais, críticos e pós-críticos descritos em Sacristán (2000), Moreira (2010c), Neira e Nunes (2009) e Santos (2010, 2011), buscarei esmiuçar alguns detalhes da proposta. Trata-se de mais uma etapa complexa, pois a particularidade de cada área disciplinar leva à necessidade de se considerarem critérios específicos de valorização.

3.2 O tradicionalismo instrumental da proposta mineira

Início esta etapa de abordagem problematizando dois tópicos que tratam filosoficamente do mesmo assunto, os quais parecem se tornar talvez até redundantes ou excessivos no interior da proposta. Conforme o documento (MINAS GERAIS, 2005a), no tópico *Razões que justificam o ensino de Educação Física na escola*, sustentado nas reflexões de Neidson Rodrigues sobre a formação humana integral, lemos que

O processo de reconstrução da Educação Física tem como desafio contribuir com uma educação compreendida como um processo de formação humana que valoriza não só o domínio de conhecimentos, competências e habilidades, sejam intelectuais ou motoras, mas também a formação estética, política e ética dos educandos (p. 15).

Para o documento oficial proposto, concebido como parte intrínseca dessa educação integral, a EF deve estar

comprometida com a construção de uma escola como tempo e espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento do sujeito, considerando a pluralidade das potencialidades humanas, valorizando o conhecimento, a arte, a estética, a identidade, o sentimento, a emoção e as múltiplas linguagens. A escola, assim pensada, extrapola o âmbito da atividade intelectual, que é ainda enfatizado no contexto escolar tradicional e busca estratégias para considerar a corporeidade como elemento da formação humana, porque é ela que materializa nossa existência no

mundo, cabendo-lhe assegurar aos alunos acesso aos bens culturais, aos conhecimentos que garantam autonomia em relação ao seu corpo e ao exercício da cidadania (*Idem*).

No mesmo sentido, o tópico imediato, *Finalidades da Educação Física*, apresenta uma abordagem vinculada às amplas concepções da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), argumentando que “discutir a importância da Educação Física, à luz da proposta da UNESCO para a educação no século XXI, permitiu-nos redimensionar suas finalidades (...)” (p. 16), ou seja, a disciplina é convidada a proporcionar ao alunado a possibilidade de *aprender a conhecer e a perceber, aprender a conviver, aprender a viver e aprender a ser*. A análise revela a falta de autonomia envolvida no processo de elaboração, para além de significar também um nítido distanciamento das influências críticas. Ademais, esse exemplo, como vários outros aqui apresentados, mostra o quanto a equipe envolvida na construção da proposta desconhecia o que a teorização crítica propunha. Conforme o documento:

A Educação Física é desafiada a propiciar ao aluno oportunidades de aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, seu corpo, suas limitações, na perspectiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável; e aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente (*Idem*).

A problemática da objetividade e das recentes lutas entre as inúmeras concepções teórico-metodológicas do campo (BRACHT, 1999) parece trazer ao documento profunda confusão e a impossibilidade de um avanço seguro por entre os caminhos expostos. A quantidade de intencionalidades se mostra tão vasta que me parece pertinente definir melhor bases epistemológicas que possam assegurar ao aluno e ao professor uma relação pedagógica, eu diria, menos generalista. Para Ghiraldelli Junior (1988), o problema já vem ocorrendo há vários anos:

Desde o início dos anos 80, qualquer observador da área pode constatar que em vários estados do país pululam núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da educação física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos (p.15).

Rocha Júnior (2005, p. 76) amplia a discussão e sustenta que “esta diversidade de conceitos e classificações inventadas tem colaborado para criar, ou mesmo ampliar, as dificuldades de entendimento da educação física, seja nas suas propostas de intervenção ou de investigação e estudo”. Neira e Nunes (2009) também acrescentam sobre as problemáticas e excessivas considerações das teorias críticas, as quais, sustento, parecem se preocupar menos com o desenvolvimento do aprendiz e mais com os processos de construção curricular, com as suspeitas sobre determinados conceitos hegemônicos e com o papel obscuro das ideologias, aspectos que, de fato, e como já apresentados nos capítulos iniciais, marcaram historicamente esta vertente (APPLE, 2006; GIROUX, 1997; SILVA 2007).

Creio ser lícito afirmar que essa problemática parece contribuir muito mais para uma manutenção dos aspectos tradicionais e instrumentais nos currículos da área do que para um avanço. Na medida em que as novas teorizações focam processos e não apresentam proposições consistentes, capazes de elucidar novas práticas pedagógicas, tende-se a manter-se o paradigma em vigor. Observemos a continuidade do documento (MINAS GERAIS, 2005a, p. 17):

É por meio de vivências corporais e interações sociais éticas que o sujeito:

- apropria-se de conhecimentos sobre o corpo e suas práticas, desenvolve sua identidade;
- aprende, gradativamente, a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais;
- apreende o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo;
- aguça sua curiosidade e seu espírito investigativo;
- amplia sua capacidade de escutar e dialogar, de trabalhar em equipe, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente;
- percebe-se como integrante responsável, dependente e agente transformador do meio ambiente, na perspectiva de sua preservação;
- educa-se para o lazer;
- aprende a ser cidadão consciente, autônomo, responsável, competente, crítico, criativo, sensível;
- aprende a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde.

Será possível a EF escolar cumprir tamanha promessa por meio das práticas corporais? Verifico uma clara (e prepotente) visão instrumentalista de currículo. Essa parte do documento reforça a presença das influências tradicionais do campo, podendo ainda ser observados poucos indícios de uma teorização crítica (indivíduo autônomo, crítico, criativo, transformador do meio), a qual emerge talvez por estar vinculada às próprias subjetividades das organizadoras.

Outro entendimento polêmico dentro das diretrizes para a área são as concepções que acreditam que a EF deva servir como apoio para que os alunos adquiram outras habilidades, como *leitura* e *escrita*, ou seja, outra visão tradicional e instrumental que permanece. Dois fragmentos (MINAS GERAIS, 2005a, p. 20) me parecem significativos, a saber:

Várias são as concepções de linguagem. Entretanto, como queremos que nossos alunos sejam capazes de ler, interpretar e produzir diversos tipos de textos – gestuais, orais, escritos, virtuais e outros – com senso crítico, argumentativo, de modo a compreender os limites e as possibilidades de sua vivência social, entendemos que a concepção de linguagem como enunciação constitutiva é um caminho importante.

Como educadores, precisamos construir estratégias de ensino que auxiliem nosso aluno a desenvolver suas capacidades de ler, de interpretar e de produzir diversos textos com seus corpos – jogando, caminhando, dançando, brincando. Para isso, a escola precisa também observar diariamente os diferentes discursos pronunciados pelos corpos dos alunos com o intuito de compreender e atender a suas demandas específicas e coletivas (vontade de beber água, de ir ao banheiro, de comer, de movimentar-se, de descansar, de ser abraçado, de levantar-se da carteira, etc.).

Conforme apresentado no segundo capítulo, existe uma tendência dentro das concepções críticas que argumenta que a EF não pode ser relegada à ideia reducionista de uma disciplina utilizada como suporte para outros desenvolvimentos, como o cognitivo. Mas, no contexto exposto, ainda que se tenha observado nas entrevistas uma tentativa de apropriação das tendências críticas, o documento acaba por assumir a importância da área nesse sentido, o que eu concordaria se os pressupostos assumidos fossem vinculados às bases da motricidade, para que houvesse uma coerência conectiva entre a teoria e a prática, entre os conteúdos e as avaliações.

Um ponto interessante também a abordar aqui consiste no fato de que o próprio Dermeval Saviani, maior inspirador da teorização crítica na EF, defende a ideia de automatismo

como etapa de aprendizagem no sentido de liberdade. Em suas palavras, fica claro o entendimento:

(...) é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. (...) A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os atos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. (...) o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto da aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz (SAVIANI, 2008, p. 19).

Nesse sentido, a EF parece se mostrar como um campo capaz de atender uma demanda educacional e significativa; quero dizer, proporcionar ao aluno melhores habilidades motoras que lhes favoreçam o desenvolvimento da leitura, da escrita, da interpretação e do cálculo, condições essas fundamentais para a formação do pensamento crítico e o enfrentamento das adversidades e incertezas do mundo contemporâneo. Não vejo reducionismo nisso. Continua o autor indicando “que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente (...) [uma] espécie de segunda natureza” (*Idem*, p. 20). Ilustra, por fim, com o exemplo da própria leitura e escrita como naturais para quem já as domina, assim como alguém que dirige um carro com tranquilidade. O que me parece problemático e politicamente difícil de resolver trata-se do tempo escolar destinado para esse tipo de desenvolvimento. Como avançar com um ou dois tempos de carga horária? Não é demais lembrar que o currículo é sempre um território em disputa pelas inúmeras disciplinas²².

Mais adiante, parece haver uma espécie de “coerção”, ou a chamada prescrição, numa suposta intenção de se preservar contra as práticas relativistas. Mas parece-me estranho que, ao professor, caiba a função de tentar *imprimir sentidos e significados educativos* aos temas da cultura corporal. Se são temáticas culturais, elas os são justamente porque já estão impregnadas de sentido pela sociedade. Seria tarefa dos docentes, nesse contexto, auxiliar os estudantes a identificarem esses sentidos e relacioná-los aos saberes construídos historicamente, com a

²² Agregue-se a isso as constantes e recentes tentativas de retirada da EF do currículo escolar.

preocupação de separar o que é relevante do que é superficial (SAVIANI, 2008), abrindo novos entendimentos ao alunado, levando-os para um novo espectro cultural e epistemológico, diferente do que eles trazem consigo de suas histórias particulares. Observemos como existe um discurso sutil de afastamento da perspectiva pós-crítica, aproximando a proposta muito mais de um tradicionalismo. Ao que se observa, existem problemas de coerência interna, na medida em que se estimula a questão da ludicidade nas brincadeiras, por exemplo, e simultaneamente se propõem visões instrumentais e utilitárias, como já apresentado. Como se pode ler no documento (MINAS GERAIS, 2005a, p. 25):

(...) faz-se necessário problematizar a vivência corporal dos alunos nas brincadeiras, nos jogos, nas danças, nas ginásticas, nos esportes, enfim, em todas as suas manifestações corporais, imprimindo-lhes sentidos e significados educativos. Assim, as práticas corporais deixam de ser vistas como um “fazer pelo fazer”, ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa (grifo meu).

Seguindo a análise, a proposta se arvora por apresentar os recursos didáticos mais adequados, ou seja, diretrizes específicas voltadas aos docentes. Reitero aqui outro aspecto instrumentalista dos CBC, como se observa a seguir (MINAS GERAIS, 2005a, p. 26):

(3) Articulação coerente entre conteúdos, métodos e recursos didáticos – É imprescindível garantir a articulação entre conteúdos e métodos de ensino, na opção didática que se fizer para que o ensino alcance os objetivos propostos. Os métodos e recursos didáticos são possibilidades de qualificar a intervenção profissional no cotidiano das aulas de Educação Física. Assim, os professores poderão utilizar, dentre outros, os seguintes recursos didáticos e estratégias de ensino:

- análise de imagens e sons (filmes, vídeos, fotografias, desenhos, pinturas, propagandas, músicas, charges, murais, documentários); de objetos (troféus, flâmulas, medalhas, certificados, diplomas, brinquedos, maquetes, cenários, fantasias); de textos (livros, contos, crônicas, jornais, revistas, poesias, histórias, paródias), dentre outros;
- pesquisa, entrevista, júri simulado, seminário, palestra;
- debate com profissionais e atletas convidados;
- visita à comunidade, em especial aos espaços de esporte e lazer;
- teatro e cinema;
- oficina de brinquedos e brincadeiras;
- feira e eventos artísticos e culturais;

- campeonatos, excursões diversas, acantonamentos.

Em recente trabalho (VARGAS, 2014), argumentei sobre a visão instrumental de currículo. Para Michael Young (2011), emerge aqui uma tensão problemática. Em suas palavras, “uma visão instrumentalista do currículo pode levar a um efeito perturbador (...). Refiro-me especificamente à proliferação de diretrizes específicas para professores” (p. 05). Para o autor, tal visão assume o pressuposto de que a motivação dos estudantes estaria atrelada à orientação curricular para os docentes. O autor problematiza esse ponto, reforçando a necessidade de se oferecer maior apoio ao conhecimento pedagógico e à matéria lecionada, o que levaria a um maior profissionalismo dos mestres.

Um segundo problema se refere à questão econômica. Young (*idem*) registra que um currículo visto como um “instrumento” possibilita ao poder central sustentar que soluções econômicas e sociais podem ser resolvidas alterando os conteúdos sistematizados, realocando e/ou substituindo disciplinas²³. Isso negligenciaria a finalidade maior da educação escolar, “que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa” (p. 05).

Compartilho da ideia do autor no que tange às práticas com disciplinas “científicas” e incluo a EF nesse contexto. Como já enaltecido, a EF não é uma disciplina científica nos moldes da modernidade porque não produz seu conteúdo próprio e acaba por reproduzir a hegemonia esportiva em seu interior escolar. Sustento assim, e apoiado em Young, que os currículos de EF devem também colaborar para experiências complementares às suas vivências prévias na família, nos clubes ou mesmo nos “bairros”. Ora, não será demais reconhecer que, em tais ambientes, o esporte competitivo é massificado (principalmente pela mídia). Não é uma prática cultural em nosso país, nos momentos de megaeventos ou de campeonatos locais, as pessoas se reunirem para torcer em bares, restaurantes ou até mesmo nas ruas de seus bairros? Não será comum observarmos crianças jogarem suas “peladas” (de futebol, vôlei ou basquete) improvisando “campinhos e quadras” nas ruas, ou mesmo nas praças, praias, condomínios e clubes? Tal reprodução deverá ocorrer também na escola?

3.3 Indícios das teorizações críticas e pós-críticas nos CBC

Se a escola é o espaço destinado a uma ampliação cultural e científica dos alunos, que pode potencializar criatividade e emancipação crítica, levando-os ao exercício mais seguro de

²³ Será demais lembrar as inúmeras tentativas de retirada da EF do currículo obrigatório, ou mesmo a sua redução?

seu livre-arbítrio, o currículo é um aspecto central nesse processo. De fato, reconheço esse posicionamento como fundamentalmente crítico, o que não implica em considerar as várias possibilidades pós-críticas, na medida em que esta demonstra maior aporte teórico para se considerar os aspectos subjetivos e mais relativos que são inerentes à EF, os quais defendo como importantes. Parece-me ainda evidente a importância da área diante do desenvolvimento do campo axiológico, o qual sustento estar mais próximo de tais teorias.

Nessa esteira, observo alguns pontos positivos no documento em momentos distintos da escrita, a qual apresenta alguns indícios, rudimentos dessas preocupações negligenciadas pela modernidade. Os recortes abaixo articulam preocupações destas duas teorizações, sendo que elas se misturam e parecem se confundir umas com as outras, como educação integral, pluralidade, conhecimento (científico), cidadania, estética, identidade, solidariedade, entre outras. Observa-se uma tentativa clara da proposta em atender o processo histórico de ruptura de paradigmas com as concepções tradicionais que eram hegemônicas.

Concebida como parte intrínseca dessa educação [integral], a Educação Física está comprometida com a construção de uma escola como tempo e espaço de vivência sociocultural, aprendizado de saberes e desenvolvimento do sujeito, considerando a pluralidade das potencialidades humanas, valorizando o conhecimento, a arte, a estética, a identidade, o sentimento, a emoção e as múltiplas linguagens (p. 16).

Na perspectiva da educação cidadã, é importante observar que esses princípios devem nortear a formação humana dos educandos, de maneira que eles compreendam o significado e a importância de outros valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito mútuo, a tolerância, dentre outros. Sem esses valores, a vida social se deteriora (p. 23).

Conforme o documento (MINAS GERAIS, 2005a), no primeiro tópico, *As Diretrizes para o Ensino da Educação Física*, o compromisso com uma EF voltada para a formação cidadã dos alunos deve ser orientado, sobretudo, pelas seguintes diretrizes: (a) *corpo concebido na sua totalidade*; (b) *a qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena*; (c) *as práticas corporais como linguagem*; (d) *a ludicidade como essência da vivência corporal*; (e) *a escolarização como tempo de vivência de direitos*; (f) *a democracia como fundamento do exercício da cidadania*; e (g) *a ética e a estética como princípios norteadores da formação humana*. Creio ser seguro afirmar a presença tanto das teorizações críticas, como das pós-críticas no decorrer do tópico.

Pretendo argumentar inicialmente, conforme também salienta Bracht (1999; 2007), que a EF continua a não produzir seu conhecimento a partir de sua própria forma de enxergar o mundo, fato que a tem levado numa busca constante, uma espécie de perseguição (eterna) a algo que a legitime na escola. Considerando a hegemonia da racionalidade e o *status* de ciência, o CBC de EF parece não escapar dessa realidade e tentativa de busca. Como será exposto a seguir, nota-se que a EF, entendida como uma área de circulação de saberes, para além de suas possibilidades, pode também ser usada de forma confusa ao se apropriar superficialmente de tantos saberes distintos, mantendo uma ideia de falta de articulação entre seu objeto de estudo e aquilo que se almeja socialmente enquanto indivíduo a ser construído.

Na seção (a) *O Corpo concebido na sua totalidade* (p. 18), o documento trata de uma orientação essencialmente filosófica, pois salienta que não há indissociabilidade entre todas as suas dimensões, como a biológica, a afetiva, a cognitiva, a histórica, a cultural. Utiliza-se assim de uma teorização crítica contra o pressuposto filosófico tradicional da histórica cisão entre corpo e mente:

Desde a Antiguidade Clássica, o homem, movido pela curiosidade de saber quem ele é, de onde veio e para onde vai, tem sido desafiado a conhecer a si mesmo. Ao longo da história da humanidade, a concepção dicotômica de homem, que o divide em duas dimensões – corpo e alma –, tem sido predominante. Essa visão, concretizada nos binômios corpo e mente, pensar e fazer, intelectual e manual, tem influenciado várias dimensões da vida humana e, no caso da educação, contribuído para a fragmentação do currículo escolar em disciplinas, valorização do cognitivo em detrimento das questões afetivas e motoras, bem como para a desarticulação entre teoria e prática (p. 18).

Esse tema filosófico pode ser bem percebido em vários trabalhos de pesquisa (MEDINA, 2008; BRACHT, 1992, 2007; FENSTERSEIFER, 2001; VARGAS, MOREIRA, 2012) nos quais se argumenta que a histórica cisão (dualismo) mente/corpo pode ser entendida como uma das causas fundamentais da crise epistemológica vivida pela área desde a emergência do *Movimento Renovador*. Bracht (2007, p. 30-31) afirma que “um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, e da constatação da dependência de outras disciplinas científicas (a Educação Física é ‘colonizada’ epistemologicamente por outras disciplinas)”. Em outras palavras:

A dicotomia histórica mente/corpo estimula-nos a pensar que deveria ser necessário valorizar as duas “partes” dessa divisão. Assim, o pensamento moderno e racionalista, na sua ânsia pela busca da ordem e do controle, sugere o entendimento de que a escola seria uma das instituições capazes de promover uma possibilidade “formal” de educar mente e corpo. Por um lado, a educação intelectualizada (cognitiva); por outro, a educação corporal (física) (VARGAS, MOREIRA, 2012, p. 412).

Esse debate suscita uma questão muito importante para a construção de identidades profissionais e que julgo relevante num contexto de análise curricular. Conforme a pesquisa, para além da crise de identidade da EF (BRACHT, 2007) e da histórica dicotomia mente/corpo, “cabe ressaltar a crise [contemporânea que (...) atinge o profissional] em decorrência das transformações pelas quais tem passado o processo de construção das identidades pessoais e sociais, no qual os sujeitos assumem identidades diferentes em distintos momentos, identidades que não se unificam, necessariamente, em torno de um eu coerente” (VARGAS, MOREIRA, 2012, p. 414). Stuart Hall (2006) já sustentou que a construção de identidades é um processo complexo, dialético e dinâmico e, na medida em que também sustento o currículo como artefato construtor de identidades (SILVA, 2007), parece-me imperioso conceber todo o processo de desenvolvimento da política curricular no sentido da flexibilização das identidades.

Assim posto, conceber o *corpo em sua totalidade* mostra-se um tópico da proposta que visa mitigar os aspectos tradicionais que levaram ao início da crise da EF. Trata-se de uma tentativa de superação filosófica do dualismo mente/corpo, o qual sustento como importante, entendendo que a negligência do assunto contribuiria para a manutenção de identidades rígidas, deslocadas das necessidades fluidas do mundo contemporâneo.

Trata-se de um pressuposto de alta envergadura *axiológica*, ou seja, há valor na apresentação de uma proposta que busca superar um paradigma histórico, e isso é condizente com as demandas de uma sociedade contemporânea, fluida e diversa na qual estamos inseridos. Considero ainda que o pressuposto filosófico não se fecha ao propor um novo entendimento, sustentando-se aí o princípio pós-crítico da *recursão* (DOLL *apud* NEIRA, NUNES, 2009). Se a ciência avança e se transforma constantemente, não é possível predizer se novas dimensões de entendimento sobre a totalidade do corpo poderão se agregar, colaborando para outras superações epistemológicas. O pressuposto filosófico em análise mostra-se híbrido, capaz de atender aos anseios tanto da teoria crítica quanto da pós-crítica.

Na segunda seção, (b) *A qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena* (p. 18), a configuração se amplia demasiadamente e o documento apresenta a EF também

sustentada na perspectiva da saúde, esta entendida como o “estado de bem-estar geral dos sujeitos, em todas as suas dimensões” (p. 18), ou seja, envolve os fundamentos biológicos, psicológicos, políticos, culturais, ambientais e até espirituais. É como se a EF, por não ter a sua especificidade, tivesse uma obrigação de “abraçar” tudo ao abarcar a dimensão de qualidade de vida, pois há enorme abrangência na expressão. De fato, como já foi debatido no segundo capítulo, ainda que sustentemos a EF como uma área na qual circulam diversos saberes, a ideia não pode significar que a EF Escolar deva agregar quase que “desesperadamente” todos os saberes possíveis. O longo recorte da proposta curricular apresentado abaixo (MINAS GERAIS, 2005, p.19) sustenta a crítica realizada:

A dimensão biológica engloba fatores relativos à condição orgânica do sujeito, ou seja, à sua estrutura anatômica e fisiológica. Dentre outros condicionantes dessa dimensão, destacamos: idade, sexo, características étnicas, herança genética, condicionamento físico, estado geral de saúde orgânica.

A dimensão psicológica agrega fatores psíquicos relacionados às emoções, aos sentimentos, comportamentos, às atitudes e capacidades cognitivas do sujeito, como bem-estar, autoconhecimento, autoestima, afetividade, capacidade de atenção, percepção, compreensão, apreensão, dentre outros.

As dimensões socioeconômica e política envolvem fatores relacionados à justiça e ao respeito mútuo. Tais fatores dependem de políticas sociais e também da vontade política do sujeito, de sua responsabilidade social, de sua determinação, do seu poder de mobilização e reivindicação, bem como de suporte social, que deve ser prestado sem exploração e discriminação de qualquer espécie. São exemplos desses fatores o direito de ir e vir e o acesso aos bens culturais, como saúde (prevenção, tratamento e reabilitação), educação, meio de transporte, lazer, esporte, moradia, ocupação e renda, saneamento básico, participação social (convivência e interações familiares e sociais saudáveis).

Os fatores da dimensão cultural estão relacionados ao estilo de vida dos sujeitos – comportamentos, hábitos e costumes adquiridos socialmente –, podendo ser benéficos ou maléficos à saúde. Assim, fazem parte dos estilos de vida que promovem saúde: a atividade física, a higiene, a alimentação, o lazer, o descanso adequado, etc. Dentre os estilos de vida geradores de risco à saúde, destacam-se: movimentos corporais

repetitivos, treinamento esportivo precoce, uso de drogas lícitas e ilícitas, alimentação descontrolada, falta de sono e de descanso.

Na dimensão ambiental, estão incluídos os fatores relacionados ao ambiente físico, tanto os naturais como os artificiais (de trabalho, de estudo, etc.). Dentre outros, destacamos: limpeza, segurança, proteção, ecossistema estável e sustentável (condições climáticas, de temperatura, nível de poluição sonora e do ar, qualidade da água, cuidados com o lixo, degradação ambiental, etc.).

A dimensão espiritual, por sua vez, integra princípios, valores ideológicos, religiosos e morais: fé, crenças e convicções pessoais.

O pressuposto destacado parece se incumbir em garantir uma relação crítica e *interdisciplinar*, sem priorizar uma hierarquia entre os saberes de cada dimensão. Trata-se, inclusive, de uma ideia esperada em uma política curricular, na medida em que o modismo dessa temática tem dominado o cenário contemporâneo pedagógico crítico e parece contribuir para legitimar qualquer pressuposto teórico ou mesmo um conteúdo em uma planificação curricular (VEIGA-NETO, 2008).

Argumento a existência de problemas de ordem epistemológica na medida em que se assume a *interdisciplinaridade*, principalmente num contexto de crise da EF. Ainda que se busque uma aproximação e uma integração textual na apresentação da proposta, verifica-se mais uma fragilidade que tende a não realizar um diálogo mais profícuo entre as dimensões citadas. A ideia caminha por uma espécie de abstração, não conferindo à EF (e aos docentes) uma real possibilidade de atuar pedagógica e objetivamente. O que seria uma práxis pedagógica num contexto interdisciplinar tão amplo? Selecionar uma dessas dimensões? Isso seria eliminar a própria interdisciplinaridade. Ou então a tentativa de juntá-las, sem termos uma condição mais aprimorada de formação acadêmica, já que não somos psicólogos, biólogos, economistas ou “líderes espirituais”.

A pesquisa de Barreto (1995, *apud* VEIGA-NETO, 2008) demonstrou que as propostas curriculares de 21 estados brasileiros mais o Distrito Federal apresentaram o caráter polissêmico da ideia de interdisciplinaridade, por vezes atrelando-a à postura do professor na busca por um trabalho coletivo, em outras tentando sustentar na própria essência do conhecimento as motivações para uma integração dos conteúdos. De todo modo, conforme a pesquisa, a fundamentação para uma integração interdisciplinar se mostrou basicamente de cunho psicológico e social. Agregue-se então, nesta análise, que tais argumentos permaneceram na

proposta mineira mais de dez anos depois, sendo acrescidos ainda pelas demais dimensões citadas. Para Veiga-Neto (*Idem*), realmente a situação não melhorou desde os anos de 1970, pois, se naquele período, o termo interdisciplinar não possuía um sentido estável do ponto de vista epistemológico, hoje a variabilidade conceitual é ainda mais diversa.

É imperioso destacar a própria percepção dos CBC sobre o elevado número de preocupações que a EF deve ter na escola. Será possível a escola e a EF darem conta de tamanha exigência? O trecho a seguir parece salientar uma espécie de incoerência entre a amplitude da proposta e aquilo que realmente a área é capaz de proporcionar no cotidiano escolar, na medida em que o próprio documento sustenta que a área precisa ter um foco. Novamente, surge uma clara incoerência interna entre o foco da área e a abrangência da proposta. Se, no tópico destacado anteriormente, vimos as "múltiplas possibilidades interdisciplinares", a seguir lemos o seguinte:

Assim, ao tratar das questões relativas à corporeidade, a Educação Física precisa compreender, no contexto educacional, qual a fatia do bolo lhe pertence. Como dito anteriormente, cabe a essa disciplina estudar e problematizar conhecimentos sobre o corpo e suas manifestações produzidas em nossa cultura (esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos), tendo em vista a busca da qualidade de vida e a sua vivência plena (MINAS GERAIS, 2005a, p. 18). (Grifos meus).

Continuando a análise das diretrizes, no tópico (c) *As práticas corporais como linguagem* (p. 20), o documento retoma a ideia filosófica, como se pode ver expressa no fragmento:

Esse princípio se funda na premissa de que o conhecimento sobre o corpo e vivido no corpo é que nos possibilita compreender a nossa existência no mundo, pois é por meio dele que construímos significados, ocupamos espaços, comunicamos, interagimos e nos constituímos como identidades individuais e coletivas. É, portanto, com base nesse pressuposto que concebemos as práticas corporais como linguagem (p. 20).

Não é observada nenhuma referência teórica no corpo documental que sustente o princípio, este pressuposto teórico exposto no fragmento, ainda que, numa leitura mais atenta, pode-se depreender que se trata de uma abordagem fenomenológica que pode ser encontrada nos trabalhos de Elenor Kunz ou Reiner Hildebrandt, com bases epistemológicas em Merleau-Ponty. Furlan e Bocchi (2003) explicam que Merleau-Ponty observa a essência do sentido na palavra *linguagem*, a qual remonta à análise de seu movimento expressivo originário: o gesto.

Afinal, a primeira forma de comunicação do ser é o movimento. Para os autores (p. 445), “o caráter fundador da linguagem mostra-se nas relações ambíguas entre fala e pensamento, sentido e palavra, significante e significado”. A ambiguidade, então, está presente em todas as formas de linguagem e pode ser compreendida como a natureza do fenômeno expressivo.

A afinidade com o autor foi claramente revelada nas entrevistas no debate sobre a questão da Cultura Corporal. Cultura foi entendida como prática de sentidos, prática de produção simbólica e de significados distintos para os diversos grupos existentes.

Entrevistador: Professora, o que a senhora entende por cultura corporal?

Entrevistada 2: Eu acrescentaria assim, na perspectiva do conhecimento... do como eu me situo no mundo. Quem eu sou, como eu me situo nesse mundo, das minhas relações sociais com esse corpo. Eu acho que eu, enquanto indivíduo, que sou corpo... eu não tenho um corpo, eu sou um corpo, né? Aí eu vou ler pelo Merleau-Ponty. Eu sou um corpo e isso tudo muda em relação com as pessoas, então tem que compreender isso, né? O que é o meu corpo, o que sou eu como o meu corpo, em que partes eles estão, mas como é que ele se relaciona com as pessoas e com os objetos, eu acho que isso tudo faz parte da perspectiva da cultura corporal. (...) Mudam-se os sentidos, os significados diante do espaço e do tempo, né?

Entrevistada 3: A cultura corporal é, pra mim, aquilo que o homem, ou a mulher, ou a criança, aquilo que eles foram produzindo ao longo da sua história e que aquilo que foi se fixando. (...) Então esse sentido [que você me diz], esse significado não está dado *a priori*. Depende de quem está jogando, né? É quem quer brincar põe o dedo aqui, né? Você tem que querer, você tem que passar pelo seu desejo.

Entrevistada 4: E aí, nesse sentido, eu gosto muito de um conceito de cultura que nos permite pensar a cultura como produção simbólica, como produção simbólica que faz sentido pra aquele grupo específico, né? Que tem a ver com a sua forma de entender o mundo, com sua visão, com seu modo de vivência etc.

A ambivalência e multiplicidade de sentidos ressaltadas nesse tópico da proposta podem ser facilmente atreladas a uma inspiração inicial de cunho teórico pós-crítico, ainda que não tenha tido a “intencionalidade pós-crítica”. O princípio da *riqueza* (DOLL *apud* NEIRA, NUNES, 2009), ou seja, a diversidade de significados, de problemáticas propostas para os aprendizes, as

inúmeras formulações de hipóteses, a imaginação para resoluções, pode ser apreendida da ideia exposta pela proposta, ainda que tal teorização não tenha sido devidamente explorada. Os autores afirmam que,

na perspectiva curricular pós-crítica, a cultura é essencialmente dinâmica, é produção, criação e trabalho. Por conseguinte, um currículo pós-crítico de Educação Física apresenta como “eixos estruturantes”: as diversas formas de linguagem, como práticas de significação, que comunicam e tornam inteligíveis as culturas nas quais se produziram as manifestações corporais; a investigação do contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados das práticas corporais, além de seu caráter de produção e criação (p. 232).

Isso posto, o documento também apresenta uma valorização direta da linguagem corporal, tendo por base a sua desvalorização em detrimento de outras linguagens, como se observa abaixo:

Vale observar que, no contexto educacional, a linguagem escrita e a oral ainda têm ocupado o centro das intervenções pedagógicas, em detrimento de outras linguagens que também são importantes na formação humana. Por isso, a escola precisa levar em consideração, além da escrita e da oralidade, a linguagem do corpo na dança, na brincadeira, no jogo, no esporte, nas atividades físicas, na dramatização, na música, no toque, no ritmo, enfim, nas inúmeras formas de manifestações corporais (MINAS GERAIS, 2005a, p. 21).

De fato, a linguagem corporal é relevante, mas não creio que a comparação com as demais seja proveitosa para sustentar tal importância. Para além do recorte demasiado vago, e pouco fundamentado numa teoria pertinente ao assunto, destaco aqui outras incoerências internas epistemológicas no desenvolvimento do trabalho entre as intenções do governo que financiou o projeto²⁴, as intenções de suas elaboradoras e a realidade contemporânea na qual estamos inseridos, ou seja, a Modernidade avançada. Esse debate pode ser remetido à ideia de uma epistemologia da prática. Em síntese, seria como explica Gamboa (2008), afirmando ser possível elaborar perfis epistemológicos de cada termo, recuperando sua construção e sua evolução. Para o caso da EF, a *linguagem* também pode ser considerada um desses termos polissêmicos, mudando seus conteúdos e compreensões. O conceito epistemológico de

²⁴ Assunto do próximo capítulo.

linguagem se refere, então, à análise dos seus significados, da sua construção histórica e da sua relação com outros conceitos.

Defendi em recente trabalho (VARGAS, 2014) que as práticas corporais são artefatos culturais distintivos, postos no currículo da EF como objetos de estudo (BRACHT, 1997). Tendo inúmeros movimentos carregados de múltiplos sentidos, os temas da cultura corporal: as brincadeiras, os esportes, as danças e as lutas podem ser concebidos como *textos corporais*, constituindo-se em formas de expressão, produção e reprodução de significados culturais. Tais significações precisam ser analisadas de uma forma diferenciada, considerando-se as múltiplas construções da linguagem e não apenas àquela socialmente construída pela modernidade. As práticas corporais e os contextos culturais e políticos nos quais elas estão inseridas terão sentidos e significados distintos, conforme as inúmeras localidades existentes. Entretanto, é imperioso ressaltar que, na época de elaboração da proposta, essas considerações não estavam claras na literatura, vindo a emergir com maior organização em produções mais recentes (NEIRA, 2010; NEIRA, NUNES, 2009, 2011, 2016).

É importante levantar uma problematização sobre a excessiva variabilidade do entendimento da expressão linguagem num currículo público. Para isso, apresento o conceito de *rigor* (DOLL *apud* NEIRA, NUNES, 2009), entendido como a crítica de que infundáveis concepções de um único termo dentro do currículo podem negligenciar um avanço específico da aprendizagem. A ideia é não cair no relativismo, no cinismo da vulgarização do conhecimento, o qual já é amplamente observado em trabalhos e grupos de pesquisa²⁵. Para os autores, é imprescindível ter cautela diante da indeterminância e da interpretação dos pressupostos e dos conteúdos que emergem numa proposta curricular.

A indeterminância é essencial para a investigação das formas pelas quais as verdades foram sobredeterminadas. Por outro lado, a interpretação, como decorrência da indeterminância, conduz à busca constante por novas alternativas de relações e conexões entre as várias explicações quanto ao fenômeno que constitui a dúvida. É nesse sentido que a escrita-curriculo vincula-se, obrigatoriamente, a novas produções por parte daqueles que fazem o currículo (*Idem*, p. 232).

Minha intenção, então, é problematizar criticamente as implicações de propostas curriculares que resultem em posturas pedagógicas excessivamente abstratas e confusas. Ainda que possamos desenvolver trabalhos significativos de expressão corporal, estética e até

²⁵ Para detalhamento, recorrer a Eagleton (2011), Anderson (1999), Harvey (2012) e Vargas (2015).

elaborações artísticas mais complexas, deve o professor ter a capacidade pedagógica de transformar as práticas em possibilidades concretas para que seus alunos aprendam a ler e interpretar o mundo por meio dos movimentos e do *se-movimentar*, tarefa essa primordial na EF escolar. Essa deveria ser uma das questões norteadoras do debate curricular da área quando aborda esta temática. A abstração tem sua importância, mas, como afirmava Gramsci (1986, p. 38), a tarefa da Educação consiste em “acostumar a raciocinar, a pensar abstrata e esquematicamente, mantendo, ao mesmo tempo, a capacidade de sair da abstração e mergulhar na vida real e imediata (...)”.

Aprofundando a discussão sobre a arte e a abstração, recorro a Boaventura de Sousa Santos (2011), para quem a ciência moderna assume-se desencantada e desapaixonada. Prazer, paixão, emoções, tudo isso se encontra subjacente a este desencantamento, sendo negligenciados por perturbarem a ideia de equilíbrio moderno (o que ironicamente me parece um equívoco, pois o prazer intelectual é exatamente o combustível que move a ciência, ainda que este não deva “influenciar” nos resultados). Os conceitos e métodos frios encontram-se nessa linha argumentativa, a qual contribui para a manutenção e reprodução de antigos dualismos, como mente/corpo ou objetividade/subjetividade.

Assim, de acordo com o autor (*Idem*), ao longo da história da ciência, o prazer foi se isolando como uma característica de dois pilares que se mostram opostos: um deles é o imediatismo do consumismo das massas, enquanto o outro seria a autonomia da arte. Esta última adquiriu, como se observou desde a Antiguidade ao Renascimento Humanista, uma espécie também de função crítica (para além do prazer), resgatando ou reequilibrando as “humanidades” em sociedades que estavam dominadas pela divisão do trabalho social e pela valorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos práticos. A arte, então, recebeu essa espécie de institucionalização autônoma para poder defender aspectos sensíveis e estéticos num mundo real e prático que, ao mesmo tempo, os ignorou. Parece-me, portanto, oportuno, assim como faz Santos, questionar sobre a dificuldade da crítica da arte gerar efeitos significativos no mundo não artístico, pois essa autonomia se mostra um ponto, um “espaço”, um “lugar” oposto a essa realidade utilitarista “das coisas” e da ciência dentro do paradigma da modernidade. Advogo então que seja necessário construir uma espécie de nova racionalidade que fundamente esta possibilidade de intervenção no real.

Tendo exposto tal lógica, é nessa esteira de pensamento filosófico que defendo emergir a oportunidade para um melhor desenvolvimento do campo da estética, pois surge nos CBC de EF um tópico que me parece significativo e com o qual coaduno, sustentando sua importância para avanços na sociedade atual: (g) *A Ética e a Estética como Princípios Norteadores da*

Formação Humana (MINAS GERAIS, 2005a, p. 23). Trata-se de uma diretriz que considero de alta relevância e oportuna no debate epistemológico (e social) já desgastado da EF contemporânea. Entretanto, seguindo a mesma linha dos tópicos anteriores, não se observa um diálogo ou aprofundamento teórico contundente na proposta, o que compromete e fragiliza o desenvolvimento de tal dimensão; e isso é reconhecido por uma das entrevistadas. O recorte abaixo é o único parágrafo da proposta curricular a respeito de conceituação da estética.

O fundamento estético (...) alicerça-se, sobretudo, na sensibilidade humana. Nessa perspectiva, a estética, valorizando a afetividade e o prazer, estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, elementos essenciais para nossa convivência com a incerteza, o imprevisível e o diferente. Auxilia os sujeitos a reconhecerem e a valorizarem a diversidade cultural, a qualidade das produções humanas, seja em serviços, bens ou conhecimentos, e a buscar o aprimoramento permanente. A estética também promove a crítica a qualquer forma estereotipada e reducionista de expressão humana (MELLO, 1998) (MINAS GERAIS, 2005a, p. 23).

A pouca discussão feita nos CBC sobre tal dimensão causou-me estranheza²⁶ inicialmente durante as entrevistas, pois as próprias elaboradoras mostraram-se sensíveis a tais possibilidades:

Entrevistador: O que entende por estética? Como foi dimensionada a importância dela no CBC?

Entrevistada 1: A Estética, para mim, está relacionada com (pausa maior na fala), com a identidade que você tem e um conhecimento acerca de si mesmo na perspectiva da inclusão, na perspectiva do pertencimento. Então eu não faço estética para você. Mas eu faço estética pra mim com você e para o todo. Quer dizer, na perspectiva da estética não é na perspectiva só física. A estética enquanto pensamento, enquanto uma plenitude. É nesse sentido que a gente fala de estética... da plenitude do ser!

Entrevistada 2: (...) ela é uma dimensão muito importante que pode ser tratada [com] o corpo, né? Quando você fala na estética, quer dizer [que] ela vai muito mais além do

²⁶ De fato, uma proposta curricular não conseguirá atingir tamanha plenitude de conceitos, teorias, metodologias etc. Para o caso em questão, a formação continuada seria oportuna. É importante reconsiderar aqui o fato de que as entrevistas foram realizadas 10 anos após a publicação dos CBC. Hoje, as consultoras da proposta já se mostram muito mais sensíveis a ideia estética do que na referida época de elaboração do documento.

que estética corporal, quando você trata da estética nas artes etc., etc. Nós estávamos querendo tratar muito aqui, por exemplo, [do] que é belo? O que é o feio, o que é o belo? É uma discussão que a gente acha fundamental que a EF trate nessa perspectiva, porque um dos grandes problemas (...) das pessoas hoje é tratar do que é belo, do que é feio, daquilo que é social, do que te impregna. Então a gente achava que a EF devia trazer esse tipo de discussão (...). Da estética na perspectiva ética.

Entrevistada 3: Pergunta difícil essa! Até porque no próprio documento é passado de forma rápida isso (...), porque no próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais, quando [se] fala da educação da sensibilidade, da estética mesmo, [se] fala assim: “que há possibilidades éticas, lúdicas e estéticas de se compreender o mundo”. Então, é um pouco por aí, um pouco o olhar da arte. É o olhar da arte [que] faz você olhar pras coisas de uma forma diferente, né? (...) Se você tem o olhar da arte, se você tem essa educação do olhar e essa sensibilidade, então a EF, ao lidar com o corpo, com o jogo, com as brincadeiras, com o outro, ela favorece muito essa educação.

Entrevistada 4: É interessante porque a ética e a estética ficou vago, né? Então, mesmo que a gente não [tivesse] muita clareza do que a gente [estava] chamando de ética e estética no documento, quem vê, lê o documento na íntegra (...) vai perceber isso aí. E talvez interpretar também de outras maneiras, né? Porque a estética pode vir aí com a ideia do belo e tudo mais.

Entrevistador: Mas qual é a sua visão [sobre] estética? A sua compreensão.

Entrevistada 4: (...) a estética é aquilo que nos provoca, aquilo que nos causa alguma emoção, alguma sensação, algum sentimento, tanto para o bonito quanto para o feio, para o belo, né? Aquilo que vem da raiz *estesia* (...), o contrário seria *anestesia*, exatamente aquilo que não te provoca, você tá imobilizado, você não tem sensação, né? Isso eu adoro porque eu acho que ajuda até com os alunos a entender melhor, então pra mim é isso, aquilo que provoca qualquer reação.

Na medida em que não se discute um pressuposto filosófico denso dessa natureza, despindo-o de seu potencial crítico e pós-crítico, e ele ainda se confirma na escrita curricular da proposta, tendo a sustentar que o espaço se abre ao fortalecimento das características do *currículo oculto*. Se, para Silva (2007), preconceitos e estereótipos culturais compõem essa categoria de análise, parece-me sensato argumentar que os aprendizes permanecerão inseridos

na visão hegemônica do belo, ou seja, no conceito de beleza construído pela (e para a) modernidade. Ora, Neira e Nunes (2009, p. 232) são enfáticos e sustentam que “as concepções curriculares não críticas concebem o conhecimento como reflexo de uma realidade que poderá ser acessada diretamente”, sem intermediação. Assim, essa ausência de teorização, aprofundamento e debate apenas contribui para uma paralisação e reprodução de uma realidade hegemônica predeterminada, por exemplo, a estética do “corpo sarado”.

Na intenção de propor alternativas para se romper com impressões estéticas preconcebidas, reitero outro trabalho (VARGAS, 2014), no qual sustentei que pensar e elaborar um currículo de EF na diversidade epistemológica atual significa agregar componentes que incentivem o discente para condições mais favoráveis ao desenvolvimento de dimensões fundamentais: (1) a uma compreensão histórico-crítica da Cultura Corporal, a qual já vem sendo difundida desde o *Movimento Renovador*, ou seja, conforme sustenta a pedagogia histórico-crítica e seu desdobramento na pedagogia crítico-superadora, os alunos têm direito de acesso aos saberes e à cultura historicamente produzidos pelas sociedades, com o cuidado da distinção “entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2008, p. 13). Trato aqui da ideia de “clássico” (não o tradicional), significando “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” na nossa história (*Idem*, p. 14); e (2) à percepção e sensibilidade estética (GUMBRECHT, 2007, 2012), desenvolvida também por Boaventura Santos (2010) na expressão de *racionalidade estético-expressiva*, e que me parece ainda pouco explorada no campo curricular da EF.

Sustento que tais concepções podem ser entendidas como aprofundamento do estudo do “belo” a partir da experiência estética dos espectadores, ou seja, daqueles que assistem e admiram os sujeitos praticantes de atividades corporais distintas, sejam elas quais forem. Nas palavras de Gumbrecht (2007, p. 40), “pelo critério de universalidade subjetiva [em Kant], não há dúvida de que os esportes [as danças, as lutas, os jogos e as ginásticas, ou seja, os temas da Cultura Corporal] parecem se qualificar como experiências estéticas”. Sustento, inclusive, que a sensibilidade estética pode ser uma pré-condição para o desenvolvimento da intelectualidade (SCHILLER, 2002), assim como a arte e a estética renascentistas favoreceram o advento da racionalidade científica no berço da Modernidade.

Argumento que tais concepções seriam um avanço, uma elevação à preocupação parcial acrítica técnica-esportiva hegemônica na área e nos currículos. Seria uma espécie de contribuição às dificuldades sobre as práticas pedagógicas críticas por meio do “se-movimentar”, enfrentadas pelos professores. Nessa perspectiva, proporcionaria aos alunos (nas escolas e nos cursos de formação) maior desenvolvimento do intelecto e da capacidade crítica.

De fato, abarcar tais dimensões não significa reduzir quaisquer das temáticas da Cultura Corporal, mas repensá-las, reinventá-las, reinterpretá-las no currículo escolar e, por que não, redescobrir seus valores nas escolas, respeitando as “localidades” diversificadas e articulando-as ao global, de modo a contribuir com a tão almejada formação crítica do discente. Defendo a possibilidade de partir da percepção dos alunos, ou seja, sobre as temáticas corporais que eles já costumam assistir e admirar, inclusive sobre as efemérides esportivas que ocorrem nos campos, quadras e pátios da escola, espaços onde jovens e adultos se deixam absorver pelas práticas corporais e tudo o que elas têm de lúdico, mágico e de belo. Como ressaltai anteriormente, não é sabido que na história da humanidade a estética renascentista funcionou como uma “espécie” de cisão entre os tempos “sombrios” da Idade Média e as “luzes” da razão?

Nessa esteira, torna-se imperioso ressaltar como as entrevistadas reagiram a tais compreensões ao longo dos debates. A convicção e a certeza da importância transbordavam de algumas de suas falas:

Entrevistador: Se eu lhe disser que a estética, ou que compreensão estética por meio de uma educação sensível, contribui para que se “abram as portas do intelecto”, a senhora concordaria?

Entrevistada 3: Ai... sim. Muito! Tanto é que hoje lá no... (...) aquilo que eu [estava] conversando com a (...) aqui, né? Eu estou “brigando” para ampliação da arte, né? Na escola, da filosofia. Eu tenho cineclube no colégio. Porque eu acho que a pessoa que passa por essas disciplinas, que têm uma maior capacidade de favorecer esse senso estético, essa pessoa ela é diferente. Ela percebe o mundo de uma forma diferente. Então, eu acho que a Educação Física (...) a Carmem Lucia Soares que usa uma expressão que a Educação Física é uma “educação poética”. Não, como que é? (tentando lembrar) Ela usa uma questão da poética com o corpo, sabe? Então (...) que esses gestos nossos, sejam do esporte, sejam da luta, o que for (...), que tragam um pouco de delicadeza, de poesia, né? Que sejam menos agressivos, que sejam... Então, eu acredito muito nessa ideia, talvez eu não [saiba] falar tanto, mas eu acredito e vou nessa direção.

Para aprofundar um pouco mais nesse tema, diante da relevância que sustento nele existir, recorro às reflexões do autor alemão Hans Gumbrecht (2007, 2011, 2012). A partir de inúmeras de suas próprias emoções enquanto espectador esportivo, vivenciadas ao longo de sua vida, e das desconexões entre o esporte contemporâneo “rentável” e as lendárias práticas

da Grécia antiga, o pesquisador apresenta uma proposta original e criativa de análise. Em síntese, trata-se de uma discussão sobre os prazeres do público espectador de práticas corporais, sobre a estética, o belo, o sentido e a presença.

Mas quais seriam as formas possíveis de se pensar, analisar ou interpretar qualquer prática corporal, como a dança, os esportes, as lutas e as ginásticas? Para além do desempenho, dos resultados, das alterações fisiológicas, da qualidade de vida, da recreação e lazer e/ou dos seus obscuros aspectos sociopolíticos (recheados de ideologias), existe uma forma que parece pouco explorada na literatura pertinente ao campo da EF e que pode ser traduzida na expressão “experiência estética”.

É com esse sentido que Gumbrecht (*Idem*) se propõe a refletir sobre o campo. Um de seus objetivos consiste em compreender o fascínio que muitos espectadores nutrem por espetáculos corporais. Tendo por base exemplos clássicos do esporte contemporâneo, observáveis em partidas de esportes coletivos, em exibições inesquecíveis de ginásticas ou mesmo em lutas dramáticas entre atletas de alto nível, o autor é enfático ao comparar o ato de apreciar esportes e práticas corporais com a apreciação de obras de arte. Sustentado em Kant, apresenta a ideia de juízo estético a partir do conceito de “universalidade subjetiva”, ou seja, julgar algo como belo implica apenas na expectativa de que outros também julgarão, sem haver necessariamente a concordância. É como se os atos de juízo estético dependessem exclusivamente de um sentimento interior de prazer ou desprazer.

Assim, a análise da proposta permite-me fundir esse debate junto à questão descrita no pressuposto (d) *A ludicidade como essência da vivência corporal* (MINAS GERIAS, 2005a), pois o documento também sustenta a EF no contexto do brincar. Emerge aqui um enfoque sociológico, histórico e cultural, com uma breve referência aos trabalhos de Huizinga. Tenho por opção intelectual concordar com a importância de tal pressuposto para a área. O documento destaca cinco importantes características da vivência lúdica:

- (1) É uma atividade voluntária, o que implica tomadas de decisão dos participantes na organização da experiência;
- (2) É uma ação movida pelo desejo e satisfação de quem participa;
- (3) Tem limites de tempo e de espaço próprios, ou seja, limites dados pelos participantes e que, por isso, possuem significados para eles;
- (4) Possibilita aos participantes organizar a atividade e construir ou (re)criar coletivamente suas regras. Nesse sentido, a vivência lúdica constitui espaço de inovação e criatividade;
- (5) Uma atividade que tem a tendência a se tornar permanente, após sua vivência, pois motiva a

repetição do vivido e a formação de hábitos e de grupos com os mesmos interesses culturais (MINAS GERAIS, 2005a, p. 21-22).

Aplicando-se o pensamento pós-crítico na análise, emergem com clareza várias possibilidades de avanço. O princípio da *riqueza* (DOLL *apud* NEIRA, NUNES, 2009), por exemplo, que valoriza a diversidade de sentidos e significados para um evento que expressa as práticas corporais, possibilitando também a ideia de *recursão* (*idem*) e a ampliação da construção desses significados, o que contribuiria, inclusive, para o que Michael Young (2011) defende como levar o aluno para outra esfera de percepção e entendimento, para além do seu mundo de origem. Isso gera novas organizações conceituais, novos diálogos e estimula o pensamento crítico dos envolvidos.

Na medida ainda em que o tema sobre estética é investigado em sala de aula, argumento abrirem-se novas oportunidades não previstas anteriormente num planejamento rígido. As *relações* epistemológicas e culturais, enquanto princípio pós-crítico (DOLL *apud* NEIRA, NUNES, 2009), passariam a ser colocadas entre o currículo e a cultura externa à escola, ou seja, emergiriam outros conceitos e surgiriam novas linguagens sustentadas pela teorização pós-crítica. Todo o processo, então, seria mais capaz de aproximar os envolvidos e o objeto-foco de análise no contexto de seus locais, criando novos sentidos culturais de compreensão em direção ao contexto mais amplo, global. Defendo tal importância como um ponto de superação das tradicionais ideias curriculares vistas na EF, ou seja, as análises das práticas corporais podem e devem encontrar novas bases de sustentação que não sejam apenas as biológicas e de rendimento esportivo.

Os dois últimos tópicos de pressupostos teóricos a serem abordados também poderiam ser compreendidos (ou fundidos) em um único ponto. Trata-se dos temas (e) *A escolarização como tempo de vivência de direitos* e (f) *A democracia como fundamento do exercício da cidadania*. Conforme se observa no documento (MINAS GERAIS, 2005a), há uma relação direta entre os fundamentos de direito, cidadania e democracia, categorias que emergiram fundamentalmente nas teorias críticas. Existe aqui mais um indício de incoerência interna na proposta que se apresentou fundamentalmente focada em habilidades e competências para uma vida futura do aprendiz. É nítido o descompasso das intencionalidades, considerando-se que o documento também propõe que

a infância e a adolescência [devem deixar] de ser concebidas como tempo de preparação para a vida adulta, [passando] a ser entendidas como um tempo de direitos.

Direitos que, garantidos no presente, permitem à criança e ao adolescente viver sua corporeidade e exercer a cidadania de forma plena e prazerosa (p. 22).

Observam-se, por fim, as seguintes relações entre os fundamentos filosóficos mais clássicos com a ideia de *qualidade de vida*, compreendidas como perspectivas curriculares mais tradicionais, e algumas categorias críticas, como *classe social* e *democracia*. Agregue-se ainda a ideia de *inclusão* e *etnias*, as quais emergiram e se consolidaram dentro do pensamento pós-crítico:

Comprometida com a busca da equidade no acesso a todos os benefícios sociais relativos à promoção da qualidade de vida dos sujeitos, a democracia se expressa também no combate a todas as formas de preconceito e discriminação (p. 22).

O ensino da Educação Física não pode, portanto, perder de vista a perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, não discriminatória entre homens e mulheres de todas as idades, classes sociais, etnias, independentemente de suas habilidades e performances nas práticas corporais (p. 23).

3.4 Análise do conteúdo curricular: os eixos temáticos da cultura corporal

A proposta de Minas Gerais apresenta quatro eixos temáticos fundamentais, sendo eles: (I) Esporte; (II) Jogos e Brincadeiras; (III) Ginástica e movimentos expressivos; e (IV) Dança. Como poderão ser observados, os eixos apresentam profunda semelhança em sua estrutura interna, fato que tornaria a análise prolixa, repetitiva ou mesmo enfadonha, caso não fosse feita a opção de uma escolha entre elas. Assim, sustento como importante focar os eixos do Esporte e da Dança pelas características que serão descritas ao longo da própria análise.

A primeira questão a ser tratada envolve a ideia de autonomia, pois a proposta sustenta a importância em desenvolver sujeitos que tenham a capacidade de atuar na transformação social, superando assim as concepções tradicionais de currículo e educação. Entretanto, na organização planejada dos conteúdos dos eixos temáticos, observa-se uma nítida mistura das tendências curriculares com destaque para as concepções tradicionais já expostas, não evidenciando a ideia de ruptura e superação de um paradigma que é histórico na área. Na proposta, é possível verificar a presença filosófica das formas mais instrumentais e tecnicistas, quanto também de algumas intenções críticas (e até mesmo pós-críticas) que as falas das

consultoras revelaram ao longo das entrevistas, mesmo que desprovidas de uma sustentação epistemológica mais consistente.

Esse encontro entre as múltiplas formas de se pensar a área e a sociedade como um todo é o que Charlot (2006) chamaria de mestiçagem do campo pedagógico. Na medida em que a EF se sustenta em distintas concepções educacionais, ela acaba por acentuar sua fluidez. Entretanto, pelos CBC perpassam pontos reprodutivistas e existe uma grande atenção no desenvolvimento de habilidades e competências, sendo que, em alguns momentos, tenta-se abordar as ideias críticas dentro das compreensões históricas sobre certo tema da cultura corporal e/ou dessa respectiva prática na contemporaneidade. Chega-se ainda a indícios de uma intencionalidade pós-crítica na perspectiva da ideia de inclusão e na compreensão da esfera axiológica, esta muito comum à área no cotidiano escolar e nas práticas avaliativas.

No contexto das entrevistas, as consultoras apresentaram informações significativas sobre a organização dos conteúdos nos eixos temáticos, ainda que em vários momentos perceba-se o "incômodo" em ter que revisitar algumas lembranças, as quais traziam à tona um reconhecimento de que os conteúdos apresentados na proposta, de fato, não foram capazes de atender as intenções críticas que se almejavam. As respostas, por sua vez, mostraram-se repletas de *ambivalência*, sendo esta entendida no sentido atribuído por Bauman (1999, p. 09):

Uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas. (...) A ambivalência é (...) o alter ego da linguagem (...), sua condição normal.

Assim posto, destaco inicialmente o seguinte recorte das entrevistas:

Entrevistador: Como foram selecionados e organizados os quatro eixos temáticos dos CBC?

Entrevistada 2: Eles deram “pano pra manga” (...) e também o que a gente olhava era uma forma de dar um recado mais simples, mais fácil pros professores, alguma coisa nós temos que falar, alguma coisa numa linguagem que esses professores entendam, né? Então nós pensamos: “Que divisões vamos fazer? Não vamos fazer muitas divisões, porque isso vai dificultar no dia-a-dia lá [da escola]. Vamos ver uma forma de englobar? Por exemplo, o que é esporte pra nós? O que é jogo?”. Então falaram: “Então

vamos fazer jogos e brincadeiras”. E a gente começou assim, muito nessa lógica e também ouvindo eles, né? Apesar de que o foco grande deles era só esporte...

O sentido destacado pela consultora demonstra elevado nível de tensão ao abordar o assunto. O discurso parece revelador no sentido de seu incômodo quando demonstra claramente que não acredita que os professores escolares sejam capazes de compreender a linguagem acadêmica que certamente estaria presente no documento. A passagem me remete às incansáveis denúncias de Tardif (2002), quando critica a falta de participação dos professores na própria organização curricular. A ideia de *sociologismo*, a qual tende a eliminar a contribuição dos atores envolvidos na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesma e por si mesma, é um dos conceitos mais significativos do pesquisador. Ele afirma que o radicalismo dessa postura anula a importância dos atores sociais, pois não importa o que os professores saibam dizer em relação ao seu trabalho ou o que pensam sobre as teorizações de seu campo. Nessa concepção, as luzes do conhecimento estão nas pesquisas em ciências sociais, onde os sociólogos, ou aqueles que estudam a sociologia, detêm o poder do saber. Contudo, Tardif assume que o conhecimento se assenta na ideia social, elucidando que sua existência depende também dos professores em sua prática profissional.

Ainda nessa linha de reflexão, ele advoga que reconhecer o professor como sujeito do conhecimento implica em reconhecer seu direito em dizer algo a respeito de sua formação. Se ele próprio participa da formação dos outros, como não poderia, junto com outros atores, ter o poder de determinar seus conteúdos e formas? A questão do “como fazer?” com que os professores possam atuar de forma satisfatória no próprio currículo, para o autor, é um dos desafios educacionais mais importantes dos próximos anos.

Outras duas respostas marcantes sobre a pergunta da organização dos eixos dos CBC foram as seguintes:

Entrevistada 3: Eu não sei necessariamente se a gente tinha isso [que vou falar agora] em mente, né? [naquela época]. Mas tem um texto da Carmem Lucia Soares que fala da especificidade da Educação Física, que ela fala dos conteúdos clássicos, tradicionais da Educação Física, né? Que ela fala daquilo que ao longo da história cultural é... do homem, da mulher, é... se praticou, né? Então, aquilo que era o correr, saltar, por uma questão de sobrevivência, a técnica entra e transforma aquilo num atletismo, né? O jogar e o arremessar e tal. Então o esporte foi um pouco em cima disso daí.

Entrevistada 4: É muito interessante a gente fazer uma avaliação do documento dez anos depois, né? É claro que o nosso olhar hoje é completamente diferente. (...).

A partir de tais considerações, e ainda sustentado em Tardif (2002), é possível argumentar que o saber evolui com o tempo e com as mudanças sociais. O que era bom ontem não é, necessariamente, bom hoje. Esse saber do professor está, conforme o autor, assentado num arbitrário cultural. São construções que dependem da história de uma sociedade, das influências intelectuais da época, de sua cultura e de seus poderes, das hierarquias da educação formal e informal. Ademais, Tardif (*idem*) explica ainda que o saber docente tem forte componente social, fundamentalmente por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, sendo adaptado em função dos momentos de uma carreira, dentro da qual o docente aprende fazendo o seu trabalho, interiorizando regras de ação que se tornam parte de sua consciência prática.

Mas vejamos agora os eixos temáticos propostos nos CBC²⁷. Focalizarei inicialmente o conteúdo *esporte* (MINAS GERAIS, 2005a, p. 49-50), o qual revela com particular clareza a mistura de concepções e intenções que, no contexto pedagógico, ocorreria de forma dividida ao longo do ano escolar, proporcionando momentos transitórios distintos entre reprodutivismo e relativo aprendizado.

Entre os números 01 a 04 do eixo Esporte, observa-se o foco no conteudismo: (1) ao se referir sobre a “história de cada modalidade” sem as preocupações de contextualização crítica tão defendidas nos trabalhos de Saviani (2008) e no Coletivo de Autores (1992), a proposta fragiliza sua intenção crítica, como foi dito pelas entrevistadas; (2) os itens seguintes quase falam por si só na medida em que valorizam apenas o conhecimento das técnicas, táticas e regras das modalidades esportivas, salvo pela única exceção, no número 04, de adaptação aos grupos, espaços e materiais disponíveis, momento em que se pode considerar existir a possibilidade de estímulo à criatividade dos alunos. Há ainda um componente de *demarcação lateral* (MOREIRA, 2010c), pois os conteúdos de regras, táticas e técnicas se relacionam e se complementam, garantindo-se coerência entre eles por sua proximidade e interesse, ainda que se possa questionar tal legitimidade num currículo.

Nos itens 05 e 07, a concepção muda de forma significativa para uma ideia mais ampla, associando-se a ideia do esporte aos seus benefícios e riscos, o que parece proporcionar aos

²⁷ Reitero que os demais temas da cultura corporal serão expostos apenas como ilustração, pois é evidente a repetição das preocupações em cada um deles, salvo por algumas especificidades que analisarei separadamente. Em síntese, destacar uma análise para cada um dos eixos levaria o trabalho a um tipo de redundância que, naturalmente, seria desnecessária.

alunos indícios de uma prática reflexiva sobre a temática corporal em foco. Nesse sentido, é significativa a ideia da *interdisciplinaridade*, considerando os aspectos biológicos que darão suporte ao entendimento das alterações fisiológicas do corpo durante a prática esportiva.

Eixo Temático I

Esporte

TÓPICOS	HABILIDADES
1. História	1.1. Conhecer a história de cada modalidade esportiva.
2. Elementos técnicos básicos	2.1. Identificar os elementos técnicos básicos de cada modalidade. 2.2. Executar os elementos técnicos básicos de cada modalidade. 2.3. Aplicar os elementos técnicos básicos de cada modalidade em situações de jogo.
3. Táticas das modalidades esportivas	3.1. Conhecer as táticas de cada modalidade. 3.2. Aplicar táticas em situações de jogo.
4. Regras	4.1. Conhecer os objetivos das regras de cada modalidade. 4.2. Modificar as regras de acordo com as necessidades do grupo, do material e do espaço. 4.3. Aplicar as regras em situações de jogo.
5. Riscos e benefícios da prática esportiva	5.1. Conhecer os benefícios da prática de cada modalidade esportiva. 5.2. Conhecer os riscos presentes em cada modalidade esportiva.
6. Diferença entre o esporte educacional, de rendimento e de participação	6.1. Compreender as diferenças entre os esportes: educacional, de rendimento e de participação. 6.2. Compreender o esporte como direito social. 6.3. Compreender a possibilidade do esporte como opção de lazer. 6.4. Diferenciar cooperação e hipercompetitividade no esporte. 6.5. Identificar o lúdico na prática esportiva.

7. Hidratação e vestuário nas práticas esportivas	<p>7.1. Conhecer os efeitos da hidratação no organismo durante as práticas esportivas.</p> <p>7.2. Aplicar os conhecimentos sobre a hidratação durante a atividade esportiva.</p> <p>7.3. Compreender os benefícios do uso de vestuário adequado para a prática esportiva.</p> <p>7.4. Identificar o vestuário adequado para a prática de cada modalidade esportiva.</p>
8. A inclusão no esporte	<p>8.1. Compreender o esporte na perspectiva de inclusão/exclusão dos sujeitos</p> <p>8.2. Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais nas práticas esportivas.</p> <p>8.3. Compreender o esporte como espaço de respeito às diferenças.</p> <p>8.4. Compreender as influências histórico-culturais na participação da mulher no esporte.</p>
9. A importância do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores éticos e democráticos	<p>9.1. Identificar o esporte como meio de superação de limitações dos sujeitos.</p> <p>9.2. Reconhecer o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança).</p> <p>9.3. Adotar atitudes éticas em qualquer situação de prática esportiva.</p>
<p>I - História</p> <p>II - Fundamentos básicos</p> <p>III - Estratégias de jogo</p> <p>IV - Riscos e benefícios</p> <p>V - Regras: significados</p> <p>VI - Eventos: olimpíadas, campeonatos, passeios ciclísticos, caminhadas e maratonas</p> <p>VII - Práticas esportivas vivenciadas na comunidade e em outras culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história de cada modalidade esportiva. • Identificar os fundamentos básicos de cada modalidade esportiva. • Vivenciar os fundamentos básicos de cada modalidade. • Aplicar os fundamentos básicos de cada modalidade em situações de jogo. • Conhecer as estratégias básicas de jogo de cada modalidade. • Conhecer os riscos e benefícios da prática de cada modalidade esportiva. • Conhecer as regras de cada modalidade. • Aplicar as regras em situações de jogo. • Identificar os objetivos dos eventos esportivos. • Identificar as diferentes formas de organização de eventos esportivos. • Identificar as práticas esportivas presentes em sua comunidade.

Já nos itens 06, 08 e 09, emergem algumas intencionalidades críticas e pós-críticas, mesmo que não necessariamente objetivadas pelas idealizadoras da proposta. Categorias como diferenças, direito social, inclusão, além de outros valores, como solidariedade e respeito, ganham relevância na grade, contribuindo com a caracterização da área por seu enfoque de intervenção pedagógica na esfera axiológica.

É notória também na grade curricular, como se pode ver nos eixos, a relevância das temáticas corporais compreendidas como hegemônicas: "Handebol, Basquete, Voleibol, Futsal, Atletismo, (Corridas e Saltos), Peteca" (MINAS GERAIS, 2005a, p. 56). Percebo com clareza a cristalização, o engessamento das práticas numa proposta que se propunha como crítica, como se viu nas entrevistas no capítulo anterior e nas possibilidades oriundas das recontextualizações. Há evidente dificuldade em superar as concepções do passado; há uma vontade nítida em responder, em atender aos anseios da mudança, da ruptura com o tecnicismo tradicional, mas o discurso é interrompido pela falta de pesquisas sobre como se desenvolver tal tarefa e pela frágil formação inicial na graduação (NEIRA, 2016; NEIRA, NUNES, 2009; ALVIANO JÚNIOR, 2011), a qual apresenta reduzido espaço para disciplinas das humanidades. Sabe-se, por fim, que é necessário problematizar essas práticas corporais nos múltiplos contextos em que elas foram criadas, inclusive no contemporâneo.

Entrevistada 2: É importante que ele aprenda. Vamos ver o que mais sobre futebol... se o futebol é um esporte tão praticado no Brasil, ele [o aluno] tem que compreender isso melhor, do ponto de vista político, a relação dos grandes estádios, né? Pra eles também serem sujeitos críticos, para compreenderem essas coisas. Eram preocupações que não existiam nos anos 80 etc.

Ainda que tenha havido certa preocupação com esse tipo de reflexão, não se observa qualquer referência a esse tipo de conteúdo na grade curricular. Nesse sentido, são ainda mais pertinentes e agudas as críticas de Marcos Neira (2016), argumentando sobre a amplitude, talvez ilimitada, da cultura corporal. Para o autor, os currículos de EF costumam desprezar o alcance das infindáveis possibilidades de desenvolvimento por meio do seu objeto de estudo. Em suas palavras:

Para além da fixação da gestualidade vista como concreta e do ensino de regras oficiais, os programas abrangem esparsas informações históricas ou curiosidades das modalidades. A visão fragmentada e reduzida à aprendizagem para a prática (...) impossibilita um tratamento crítico e amplo do fenômeno esportivo ou ginástico. Por essa via, reproduz-se nas aulas uma concepção questionável de Educação Física escolar, qual seja ensinar crianças e jovens a movimentar-se em conformidade com as regras e técnicas corporais incontestes (p. 158-159).

Penso ser ainda pertinente denunciar que os eixos temáticos apresentam semelhança com os PCN, ou seja, sua influência é notória²⁸. A ideia de que é possível e pertinente fragmentar os conteúdos relacionados a uma cultura corporal, visando assim alcançar o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades referentes à sua prática, aparece clara também nos CBC. As entrevistas reforçam a semelhança descrita:

Entrevistada 2: Naquele momento, o que acontecia no Brasil... o que a gente tinha no Brasil inteiro eram os PCN, né? Eu falava que os PCN têm várias coisas que são interessantes, que avançam etc. [Mas] vamos tentar fazer o de Minas Gerais mais com a “nossa cara”, mas sem perder a essência. Não é porque a gente copiou os PCN, é porque os PCN trazem isso com a discussão da área, né? Com seus problemas e tudo, várias coisas criticadas, mas não deixou de ser um avanço em relação ao resto.

O eixo temático sobre *Dança e Movimentos Expressivos* envolve algumas questões que merecem aqui uma análise mais específica, as quais não foram desenvolvidas anteriormente no eixo sobre esporte. São aspectos importantes do ponto de vista pós-crítico, considerando o intenso debate sobre as questões de gênero e sexualidade, e a própria dimensão estética, categorias que emergem no cenário educacional contemporâneo e que precisam ser melhor estudadas para que as transformações do imaginário social possam acontecer. A presença da dança e a preocupação com os aspectos citados foram observados na proposta curricular mineira (MINAS GERIAS, 2005a, p. 53-54), assim como nas próprias entrevistas, quando o debate foi feito com os professores dos GDP:

Entrevistada 2: “(...) Vocês não acham que o menino tem que aprender um pouco sobre dança?” Porque tem muita resistência, principalmente dos homens etc. Então a gente foi construindo essa relação com eles [os professores dos GDP] e tentando, de certa forma, simplificar um pouquinho, sabe? Pra não ficar conteúdo demais.

24. Dança e relações de gênero

24.1. Identificar a dança como possibilidade de superação de preconceitos.

24.2. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres na dança.

²⁸ A influência dos PCN e a contextualização política serão abordadas no próximo capítulo.

Conforme Neira e Sborquia (2008), aceitando a EF como componente curricular que trata pedagogicamente da cultura corporal e com a inserção da dança no currículo sustentada pela perspectiva pós-crítica, compreende-se essa manifestação da expressividade humana como produzida e reproduzida conforme contexto, crenças, valores e características de cada grupo social. Para os autores, essa argumentação desenvolvida “permite considerar a dança como artefato cultural produzido pela gestualidade sistematizada, passível, portanto, de tematização no interior do currículo da Educação Física” (p. 81).

Uma questão neste contexto sobre a dança me parece envolver um significado especial, e que merece consideração, a qual busco traduzir na seguinte pergunta: por que apenas nesse eixo temático as relações de gênero aparecem para o debate? As demais temáticas não seriam oportunas para se inserir tal conteúdo reflexivo? Não estaria o currículo negando por completo as bases da teorização pós-crítica ao legitimar tal situação?

Como é amplamente observado na literatura pertinente ao assunto, é estabelecido que a temática conceitual de *gênero* surgiu em meados dos anos 1970, espalhando-se nas ciências a partir dos anos 1980, objetivando “distinguir e separar o sexo – categoria analítica marcada pela biologia e por uma abordagem essencializante da natureza ancorada no biológico – do gênero, dimensão esta que enfatiza traços de construção histórica, social e sobretudo política que implicaria análise relacional” (MATOS, 2008, p. 336).

Diante da questão apresentada, o currículo de EF de Minas Gerais parece mostrar qual é o lugar das meninas e dos meninos nas práticas corporais, intensificando subjetivamente os conflitos entre as relações de gênero e apresentando uma oportunidade de discussão apenas no eixo da dança. Ora, assume-se a historicidade das construções discursivas de que a mulher “pode” dançar e o homem “não pode” e que isso precisaria mudar. Simultaneamente, negligencia-se a ideia dentro de outros contextos, como nos esportes mais masculinizados, por exemplo, ou mesmo nas ginásticas, brincadeiras e lutas. Meninas já podem jogar futebol porque o imaginário social já tem desconstruído isso com a mídia nos últimos anos.

Mas como desconstruir a ideia de que meninos “podem” brincar de amarelinha e de bonecas? Como desconstruir a ideia de que meninas podem e devem praticar jiu-jítsu, boxe e podem saltar pipas ou jogar bolas de gude nas ruas? A proposta em questão nos leva a perceber a forma subjetiva de se classificar os gêneros. O currículo reforça o lugar das mulheres enquanto redefine o lugar dos meninos na escola e fora dela, e o corpo é o elemento que define uma possível possibilidade de inclusão ou exclusão numa prática. Assim, sustento ser necessária uma busca pela percepção dos confrontos escolares atravessados por relações de

gênero. “Se por um lado, eles desestabilizam as práticas pedagógicas, por outro, eles confirmam o lugar do homem e da mulher” (FERRARI, ALMEIDA, 2012, p. 881). Para os autores,

A escola acaba legitimando o corpo ou os lugares “como devem ser” ao não desconfiar dessa maneira de ser homem, produzida, reforçada e negociada no seu interior. (...) Talvez fosse interessante assumir esses fatos para pensar esse espaço como lugar plural, em que outras masculinidades e feminilidades poderiam ser discutidas, agindo também na produção das diferenças. (...) Os corpos acabam servindo como lugares do natural, definindo-o como elemento a ser moldado, mantendo as diferenças e reforçando a exclusão (FERRARI, ALMEIDA, 2012, p. 881).

Para além da argumentação, sustento também que o estudo da dança e dos movimentos expressivos no currículo da área é oportunidade ímpar para se aprofundar nos aspectos sobre a dimensão estética já destacada anteriormente. Entretanto, a grade curricular da proposta não apresenta essa questão em seus tópicos, mesmo tendo-a oferecido nos pressupostos teóricos.

Isso posto, vou brevemente retomar algumas reflexões de Hans Gumbrecht (2012) e reiterar sua importância²⁹. Seus conceitos alternativos para a compreensão desta dimensão são pertinentes (e atraentes). Trato da ideia de *presença*, a qual tem por finalidade “romper [com] a exclusividade da interpretação como ato central das ciências humanas” (p. 117). A interpretação seria a atribuição de sentido, ocorrendo após a percepção. Para o autor, assim como somos capazes de nos localizarmos em momentos de percepção e de interpretação, encontramos-nos também na dimensão da presença, em seu sentido espacial; e a ela, Gumbrecht atribui ainda a ideia de “produção”. Ele define que “algo presente é algo que está ao alcance, algo que podemos tocar, e sobre o qual temos percepções sensoriais imediatas” (GUMBRECHT, 2007, p. 50).

A palavra “presença” não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa “presente” deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso “produção” no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para diante”

²⁹ Não é minha intenção aprofundar neste tipo de debate filosófico no momento. Busco apenas apresentar um suporte (provocativo) para uma concepção alternativa de análise das práticas corporais, de modo a sugerir avanço em relação à dificuldade que a área demonstra no que tange às práticas pedagógicas críticas ou pós-críticas.

um objeto no espaço. Aqui, a palavra “produção” não está associada à fabricação de artefatos ou de material industrial. Por isso, “produção de presença” aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos “presentes” sobre corpos humanos (GUMBRECHT, 2010, p. 13).

Assim posto, parece plausível que, ao pensarmos nas práticas corporais, em especial na dança e nos movimentos expressivos (seja vivenciando ou assistindo), estamos próximos da ideia de presença. Isso difere do momento em que estamos realizando uma leitura ou estudando determinado assunto, sobre o qual atribuímos sentidos de interpretação. Ora, como as pessoas pensam sobre si mesmas enquanto intérpretes de algo? Elas se visualizam, percebem-se como consciência ou como a mente (pensante). Por outro lado, diante de práticas corporais, ou seja, inseridas na cultura de presença, o indivíduo se percebe como corpo e consciência simultaneamente e contribui assim com a superação do sujeito moderno, quem historicamente excluiu a importância do corpo enquanto um objeto de pesquisa também subjetivo.

Ao passo que pertinentes, as análises de Hans Gumbrecht não buscam outros aportes significativos, os quais seriam até naturais, como outras teorias estéticas. No que diz respeito ao esporte, as propostas estéticas de Goethe e Schiller, por exemplo, são seguramente tão importantes quanto as de Kant. Seria o caso de se lembrar do naturalismo goetheano em relação aos elementos da estética do dinamismo corporal e do fator psicológico-moral envolvido no esforço do atleta, enquanto Schiller aborda competentemente o aspecto lúdico da vida humana como o espaço da experiência, fato que nos aproxima também das compreensões de Johan Huizinga, nascidas em seu clássico *Homo Ludens* de 1938 e muito utilizado nos campos de pesquisa do *esporte*, do *lazer* e do *brincar* na EF.

Outra teorização, observada na Escola de Frankfurt, seria a *Teoria Estética adorniana*, a qual nos estimula para a exploração da dimensão estética do humano por meio da sensibilidade, promovendo um encontro da experiência vivida com a realidade vivida (ROCHA, REZER, 2015). Adorno possibilita o encontro do sujeito consigo próprio por outros caminhos que a racionalidade aparentemente ainda não conseguiu atender. Ora, sabemos que o aspecto saudável da crítica iluminista (racional), isto é, da análise criteriosa e calcada em princípios ocidentais, e que o romantismo e seus desdobramentos irracionistas e/ou antropologizantes passaram a minar a partir de Nietzsche e Freud. Como consequência, herdamos o caráter destrutivo de questionamento sistemático sem a contrapartida de seu caráter construtivo de fomento de bases mais racionais para nossas escolhas. O resultado tem sido o relativismo banal, tão presente na arte quanto na questão do *lugar do corpo* no imaginário social.

Eixo Temático II
Jogos e Brincadeiras

TÓPICOS	HABILIDADES
10. O brincar na vida dos sujeitos	10.1. Compreender a importância das brincadeiras na vida dos sujeitos. 10.2. Diferenciar jogos e brincadeiras de cada tema. 10.3. Conhecer a origem dos jogos e brincadeiras. 10.4. Vivenciar jogos e brincadeiras de cada tema. 10.5. Identificar os jogos e brincadeiras da comunidade local. 10.6. Identificar as implicações dos jogos eletrônicos e computadorizados na vida dos sujeitos. 10.7. Identificar valores éticos nos jogos e brincadeiras.
11. (Re) construção de jogos e brincadeiras	11.1. (Re)construir jogos e brincadeiras. 11.2. (Re)criar espaços para a vivência de jogos. 11.3. (Re)criar materiais para a vivência de jogos e brincadeiras.
12. Origem e história da capoeira	12.1. Conhecer a origem e a história da capoeira. 12.2. Diferenciar a capoeira angola da capoeira regional.
13. Elementos básicos da capoeira	13.1. Identificar os elementos básicos da capoeira. 13.2. Vivenciar os elementos básicos da capoeira.

As contribuições da teoria estética para a formação de professores no campo da EF podem se dar, principalmente, pela possibilidade de qualificar um olhar mais sensível para a educação, através de uma reeducação dos sentidos permeada pela reflexão

filosófica ligada à arte. A dança representa [assim como as demais temáticas], então, uma possibilidade significativa de aproximação com a teoria estética, como possibilidade, inclusive, de dura crítica a uma deseducação dos sentidos (ROCHA, REZER, 2015, p. 865).

Eixo Temático III

Ginástica

Temas: Ginástica Geral, Ginástica de Solo, Movimentos Acrobáticos.

TÓPICOS	HABILIDADES
14. Origem e história da Ginástica	14.1. Conhecer a história dos temas estudados.
15. Características da Ginástica	15.1. Conhecer características de cada modalidade de ginástica. 15.2. Vivenciar elementos ginásticos de cada modalidade.
16. A Ginástica como promotora de saúde, lazer e qualidade de vida	16.1. Compreender os benefícios dos exercícios físicos na promoção da saúde e qualidade de vida; 16.2. Conhecer os riscos da atividade física mal orientada na adolescência. 16.3. Compreender a ginástica como possibilidade para vivência no lazer. 16.4. Compreender a relação entre exercício físico, crescimento e postura. 16.5. Compreender as causas da dor e da fadiga muscular no organismo durante e depois da prática da ginástica.
17. Alimentação e atividade física	17.1. Compreender a relação entre a alimentação e a prática de atividade física. 17.2. Compreender a importância da atividade física na prevenção e no tratamento da obesidade.
VIII – Jogos e brincadeiras aquáticas IX– Jogos de outras culturas X - Tipos e características XI - Práticas corporais da cultura oriental: <i>caratê, muay thai, kung fu, aikido, tae kwon do, tai chi chuan, ioga</i> , dentre outras	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar jogos e brincadeiras no meio líquido. • Conhecer jogos e brincadeiras de outras culturas. • Diferenciar as características das modalidades. • Vivenciar exercícios das diferentes modalidades. • Identificar práticas corporais de outras culturas. • Conhecer as características das práticas corporais de outras culturas. • Compreender o processo de esportivização das práticas corporais.

Assim, a experiência estética me parece emergir como possibilidade proeminente na e para a formação de corpos-sujeitos. Contudo, é necessário que se tenha uma formação para

reflexão crítica que possibilite aos indivíduos pensar por conta própria e, ainda, que aprendam a reconhecer as contradições presentes no mundo no qual vivemos.

Eixo Temático IV

Dança e Movimentos Expressivos

Temas: Dança Criativa, Dramatização, Pantomima.

TÓPICOS	HABILIDADES
18. Elementos constitutivos da dança: formas, espaço, tempo	18.1. Vivenciar os elementos constitutivos da dança. 18.2. Identificar os elementos constitutivos da dança.
19. O corpo na dança e nos movimentos expressivos	19.1. Vivenciar o movimento em diferentes ritmos. 19.2. Articular o gesto com sons e ritmos produzidos pelo próprio corpo, por diferentes objetos e instrumentos musicais. 19.3. Expressar sentimentos e idéias utilizando as múltiplas linguagens do corpo. 19.4. Conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, dobrar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar, dentre outras. 19.5. Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais na dança e nos movimentos expressivos.
20. Criação e improvisação	20.1. Vivenciar processos de criação e improvisação. 20.2. Compor pequenas coreografias a partir de temas, materiais ou músicas.
21. A diversidade cultural nas danças brasileiras	21.1. Reconhecer a pluralidade das manifestações culturais na dança em nosso país. 21.2. Vivenciar diferentes manifestações culturais da dança.

22. Dança e mídia	<p>22.1. Identificar estereótipos na dança.</p> <p>22.2. Identificar a influência da mídia nas formas de dançar.</p>
23. Dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes	23.1. Compreender a dança como meio de desenvolvimento de valores e atitudes (afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade, respeito às diferenças, inclusão).
24. Dança e relações de gênero	<p>24.1. Identificar a dança como possibilidade de superação de preconceitos.</p> <p>24.2. Compreender as relações sociais entre homens e mulheres na dança.</p>
<p>XII - Características de cada modalidade de dança</p> <p>XIII - A dança nos eventos escolares: festivais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características das danças e dos movimentos expressivos. • Vivenciar a dança em eventos escolares.

Como foi informado, pôde-se ainda observar a semelhança da estruturação dos demais eixos temáticos, tornando-se desnecessária uma pormenorização de seus aspectos epistemológicos. Os eixos apresentados e debatidos (Esporte e Dança) já evidenciaram o que minha análise pretendeu elucidar.

3.5 Avaliação do processo Ensino-Aprendizado

Historicamente, o fato de a Educação Física ser concebida como atividade [prática] e a avaliação escolar estar atrelada à ideia de atribuir nota, na perspectiva de aprovação ou

reprovação, tem contribuído para que os professores dessa área não avaliem o processo ensino-aprendizagem de forma sistemática (MINAS GERAIS, 2005a, p. 27).

A proposta de EF de MG abre o tópico realizando uma denúncia significativa referente à área, fato que me leva a propor um diálogo mais teórico sobre essa temática, sustentado na ideia de que o currículo não necessitaria expor em seu corpo textual esse tipo de debate. Currículo é uma coisa, avaliação é outra, ainda que haja uma relação fundamental. Sustento ser importante uma nova política pública específica para a avaliação, a qual envolva outro corpo de profissionais que possam pensar a temática a partir do currículo que esteja vigorando. Minha ideia tem por base atingir maior isenção, quero dizer, que a avaliação possa ser pensada por consultores que não tenham o compromisso em “proteger” ou “valorizar” a própria proposta curricular e seus conteúdos vigentes.

Mas como a proposta mineira também sustenta a importância da avaliação, ainda que de forma vaga, principalmente no que tange à definição de critérios e instrumentos que possam normatizar o processo, penso ser importante analisá-la. Não abordá-la neste trabalho poderia significar uma lacuna no processo da investigação. As reflexões sobre avaliação na EF que exponho adiante corroboram a forma pós-crítica de pensamento, coerente com o delineamento do pensamento curricular que venho defendendo nesta pesquisa.

Nesse sentido, e por não acreditar que uma política curricular deva – necessariamente – prescrever as formas de avaliação pedagógica que o professor deva colocar em prática no seu cotidiano, realizo o debate sem considerar os dados empíricos das entrevistas, visto que o instrumento da investigação não objetivava arguir sobre esta temática. Opto por defender que os problemas que emergem parecem estar muito mais relacionados à própria crise da área do que às subjetividades naturais referentes aos sujeitos envolvidos; e isso será demonstrado adiante.

A partir do recorte inicial da proposta, convém ressaltar que não existem no texto quaisquer referências a pesquisas que apresentem dados concretos que fundamentem que a ausência da avaliação na prática pedagógica dos professores escolares de EF se deva à razão desta ser um campo “prático” e de a avaliação “estar atrelada à ideia de atribuição de notas”. Isso me parece mais uma hipótese, não debatida e comprovada. Particularmente, advogo que os professores de EF não avaliam por uma série de outras questões, mas a fundamental poderia ser traduzida, por exemplo, no seu próprio “estado de desinvestimento pedagógico” (FARIA, *et al.*, 2012), consequência ímpar da crise epistemológica da área. Quero dizer, em síntese, que muitos professores de EF não acreditam mais na sua importância e função escolar, o que gera sérias implicações no processo burocrático de avaliação. O recorte do documento me instiga,

então, a retomar a discussão da crise, já brevemente apresentada no segundo capítulo. Tomo-a como o pressuposto fundamental para as tensões que perpassam o tema.

Problematizo então, nesta etapa de análise do CBC, algumas particularidades sobre epistemologia e avaliação na Educação Física (EF) escolar diante de sua própria crise epistemológica (BRACHT, 2007; VARGAS, MOREIRA, 2012; FENSTERSEIFER, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2004), e tendo em vista a crise da modernidade, a qual é entendida como período no qual a racionalidade exerceu forte influência na construção do pensamento ocidental (BAUMAN, 2001; FENSTERSEIFER, 2001; SANTOS, 2010, 2011). Nesse sentido, a racionalidade moderna passa por questionamentos de ordem filosófica e sociológica, sendo entendida como incapaz de oferecer todas as respostas aos problemas sociais contemporâneos, em especial na área de Educação.

Isso posto, parece-me um fato que na contemporaneidade a avaliação no âmbito escolar caminha por entre as diversidades das lógicas existentes, estando no cerne das contradições do sistema educativo, na articulação das escolhas e seleções e no reconhecimento e na negação das desigualdades (PERRENOUD, 1999). Sendo parte de constante reflexão sobre as ações dos indivíduos, a avaliação constitui um processo que se aplica a muitas práticas e é auxiliada por muitas ciências, dentre as quais as educativas, que parecem ter maior relevância. Como o processo avaliativo não pode ser reduzido a questões meramente técnicas, as teorizações educacionais permeadas pelas humanidades ganham elevada importância quando tratamos da complexa luta objetiva e subjetiva do avaliar *o outro*.

Convém ressaltar que a discussão específica sobre avaliação³⁰, relacionada aos professores de EF inseridos no cotidiano escolar, se mostra negligenciada, fato que me leva a compreender as razões da ausência da literatura acadêmica sobre o assunto da proposta em pauta. Conforme Santos e Maximiano (2013, p. 884), o número de pesquisas específicas sobre avaliação na EF escolar se mostra insuficiente:

trabalhos do tipo estado da arte (...), têm demonstrado um reduzido número de pesquisas sobre avaliação na Educação Física. Santos (2002) e Macedo (2011), ao tomarem como fonte os periódicos e congressos científicos da área no período de 1930 a 2010, evidenciam a existência de quarenta artigos que tratam dessa temática, sendo que desses apenas sete mergulham no cotidiano escolar.

³⁰ Devo acrescentar que parte desta discussão sobre avaliação foi aceita para publicação na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Artigo no prelo (2017).

Para uma melhor localização do debate sobre avaliação, apresento alguns trabalhos que colaboram com a temática. Sacristán (1998), por exemplo, sustenta que a avaliação expressa um juízo de valor, por parte do professor, direcionando-o para uma decisão a partir da coleta de determinados indícios. Luckesi (1998) acrescenta que a avaliação não possui um fim em si mesma, ela norteia ações que buscam atingir resultados previamente definidos, as intencionalidades.

Perrenoud (1999) sustenta limitações no processo moderno da avaliação. Ela não é um objetivo em si mesma, mas tem se apresentado como um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos previamente escolhidos e determinados no currículo. Gatti (2014) contribui e trata de algumas questões básicas sobre o “pensar a avaliação” na contemporaneidade: (1) qual perspectiva avaliativa se assume ao desenvolver uma avaliação de natureza educacional? (2) O que se entende por qualidade? (3) Qual o significado atribuído ao desenvolvimento profissional? A autora apresenta perspectivas diferentes em processos avaliativos, o que determina atitudes e impactos. Levanta o problema lembrando que o trabalho docente é diferenciado de outros focos de trabalho, uma vez que envolve um alto grau de subjetividade.

Já no campo da EF escolar, alguns poucos trabalhos surgem no cenário educacional e destacam a falta de critério por parte dos docentes que avaliam. Tenório *et al.* (2012) realizam relevante discussão acerca do binômio intencionalidade-avaliação articulada ao campo curricular da EF na região sudeste, denunciando suas fragilidades. Para os autores, “há falta de clareza teórica quanto à forma de organizar as intencionalidades, se por objetivos, se por competências/habilidades” (p. 553). Frizzo (2012) contribuiu e identificou que a principal categoria de análise da organização do trabalho pedagógico é o par dialético objetivo e avaliação, pois é quem direciona e controla a formação do alunado na escola, sendo determinante na relação entre os sujeitos (alunado e professorado) e o conhecimento.

Ramiro (2011) indica uma ausência de discussão sobre a avaliação no processo formativo inicial e continuado dos educadores, o que resulta em entendimentos relativos e confusos sobre os critérios e instrumentos avaliativos. Constata também que existe prevalência da avaliação por meio da participação e observação.

Numa perspectiva cultural, Escudero (2011) sustenta que a avaliação é um processo em construção que se baseia em informações sobre a ação educativa. Nesse sentido, as produções dos alunos, as pesquisas realizadas pelos professores e suas vivências corporais devem ser compreendidas como formas capazes de contribuir para que o processo se afaste do problemático viés excludente.

Tendo exposto a pertinência de se refletir sobre avaliação neste trabalho, emergem as considerações teóricas que norteiam o documento, seguidas pelas reflexões que me instigam enquanto pesquisador. Conforme elucida a proposta curricular, temos seu parâmetro fundamental para o conceito e o entendimento de *avaliação*, o qual apresenta certa amplitude, mas também cria tensões que serão descritas adiante.

A avaliação, segundo Sacristán (1998), é o meio pelo qual alguma ou várias características do aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente, ou dos materiais educativos, professores, programas, são analisadas por alguém, na perspectiva de conhecer suas características e condições, seus limites e potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais (MINAS GERAIS, 2005a, p. 27-28).

Em consonância com as pesquisas no campo epistemológico da EF e da avaliação na escola, sustento que as novas formas de avaliação a serem desenvolvidas nos próximos anos – essencialmente no campo escolar – precisam envolver um processo que represente maior e melhor articulação teórica entre diferentes visões epistemológicas e didático-metodológicas. Se a literatura tem defendido que o conhecimento curricular precisa estar articulado à construção de identidades, levando em conta a diversidade contemporânea, é imperioso que as avaliações respeitem o mesmo processo, abrindo mão da visão unilateral e moderna de mundo. Temos aqui já uma primeira tensão. Como seria uma avaliação subjetiva dos aspectos da Cultura Corporal?

Com o propósito de refletir sobre uma epistemologia pós-crítica, reitero aqui as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2011) já destacadas no capítulo um. Como foi dito, o autor sustenta que os recentes teoremas sobre a impossibilidade, oriundos das problematizações de Einstein e Heisenberg, mostram que, mesmo seguindo à risca as regras da lógica, é possível formular ideias propositivas que não se podem demonstrar e, ao mesmo tempo, refutar. Assim, depreende-se a ideia de que qualquer forma de rigor na modernidade se relaciona com critérios de seletividade, ou seja, de escolha. Isso torna o rigor epistemológico moderno algo limitado e que nos afasta de valores humanos. Consequentemente, retiramos da pedagogia a força dos valores e da política, que na EF são inseparáveis dos aspectos epistemológicos.

Neira e Nunes (2009) também caminham com base nas argumentações de Santos sobre a ideia de um paradigma emergente, o qual pode estabelecer um diálogo democrático entre as

inúmeras ciências, valorizando o conhecimento científico, o senso comum e as humanidades como estando nos mesmos níveis de importância.

O diálogo entre diferentes formas de conceber a realidade supõe o estabelecimento de “relações”, “correspondências”, “construções narrativas” ou pelo estabelecimento de “reflexões” entre os conceitos, regras, instrumentos e métodos de elaboração de um conhecimento novo e híbrido. Ao considerar os limites implícitos em qualquer maneira de explicar os fenômenos sociais e naturais, Sousa Santos (2002) é de opinião que um diálogo democrático entre esses conhecimentos pode conduzir a novas explicações da realidade (p. 160-161).

Assim posto, na medida em que sustento a EF como uma área de circulação de saberes, perpassada por diversas epistemologias, parece-me plausível problematizar a avaliação centrada em padrões específicos da racionalidade moderna considerando a visão epistemológica pós-crítica de Santos, Neira e Nunes. Conforme se observa na proposta, dentro do tópico sobre *orientações metodológicas*, temos uma significativa ideia que condiz com os parâmetros aqui usados:

Avaliação processual e permanente – É preciso que, ao longo do processo educativo, professores e alunos tenham oportunidade não só de problematizar, questionar, avaliar o processo de ensino vivenciado, rever ações, mas também de apresentar sugestões e alternativas para reconstrução coletiva da proposta de ensino no que se fizer necessário para melhorá-la. A avaliação permanente das ações educativas, em parceria com os alunos e colegas de trabalho, auxilia os professores a aprimorar o ensino, tomando-o mais significativo (MINAS GERAIS, 2005, p. 27).

Trata-se de um posicionamento interessante do ponto de vista pedagógico para a área, pois estimular a criatividade em conjunto com os alunos, objetivando produções alternativas que visem melhor significar a aprendizagem, me parece uma posição segura e coerente com uma proposta de desenvolvimento crítico, ainda que a apresentação oficial e “política” do documento tenha sido o desenvolvimento de *habilidades* e *competências*. Aqui, torna-se imperioso reconhecer a importância da recontextualização e do posicionamento das elaboradoras.

Boaventura Santos (2011) avança e explica que toma por referência de paradigma cultural da modernidade duas noções essenciais: *conhecimento-regulação* e *conhecimento-emancipação*. Explica o autor, sustentando-se ainda nas matrizes históricas das teorias do

Contrato Social, que os indivíduos modernos passaram a identificar a solidariedade como algo próximo do caos e o colonialismo como ideia de ordem. Em suas palavras:

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. (...) Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos se articulem em equilíbrio dinâmico. Isto significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa (p. 78).

Assim, parece-me claro, a partir desses pressupostos, a necessidade de novas posturas didático-pedagógicas no interior escolar. Advogo por deixarmos que o conhecimento-emancipação se torne nova hegemonia de saber e, simultaneamente, que aceitemos também o caos por meio de uma “negligência relativa do conhecimento-regulação” (SANTOS, 2011, p. 79). Na medida em que as teorias do caos já são entendidas como conhecimento no próprio cerne das ciências físicas modernas, parece-me plausível a mesma compreensão no âmbito das humanidades.

Contudo, mesmo após a consideração do recorte anterior, a proposta curricular parece se debruçar em pontos que pareciam estar superados sobre a avaliação. Ao questionar o que avaliar no ensino da EF, lemos que:

A resposta a essa pergunta depende, em primeiro lugar, da intencionalidade da nossa ação pedagógica: O que o aluno precisa aprender? Que conhecimentos, competências, habilidades, atitudes/valores/comportamentos os alunos precisam desenvolver? (...) Nessa perspectiva de avaliação, diferentes variáveis precisam ser analisadas, dentre as quais destacamos: (...) O desempenho do professor (competência/habilidade para ensinar, a metodologia e os recursos utilizados, a relação com o aluno, o compromisso com o ensino, etc.); (3) O nível de aprendizagem/desempenho do aluno (grau de desenvolvimento das competências e habilidades, nível de participação, interesse, frequência, assiduidade, pontualidade, relação com colegas e professores, dentre outros) (...) (MINAS GERAIS, 2005a, p. 28).

Percebe-se um retorno às ideias de controle, como se a responsabilização devesse ocorrer fundamentalmente pela comprovação de desempenho. A intenção inicial que demonstrava focar a relação de criação de desenvolvimento conjunto entre professor e aluno parece se perder diante da força coerciva do contexto (político) de fomento a competências. Ainda que se apresentem pontos mais subjetivos, a ideia de conhecimento-regulação insiste em permanecer. Enfim, esse tipo de formalização excessiva assumida pela Escola, e que a EF por vezes persegue, tem fomentado dificuldades de avanço ao longo da modernidade, como a proliferação de monoculturas e o bloqueio das possibilidades de emancipações sociais (SANTOS, 2010). No âmbito educacional, elas são essencialmente observadas nas dependências metodológicas de ensino, nos currículos apenas prescritivos, na burocracia paralisante e na radicalização dos controles avaliativos.

É como se a EF devesse, assim como já fazem as demais matérias, causar certa tensão negativa no indivíduo para encontrar o seu reconhecimento social (como Ciência). Assim, a pressão regulatória exacerbada na modernidade, e narrada a partir de Santos (2011), surge com clareza no documento. Se, para o autor, os excessos regulatórios da vida social vêm dilacerando o cidadão comum ao longo da modernidade, não é demais compreender que os exageros regulatórios da vida escolar massacram os atores escolares, podendo contribuir, inclusive, para o que eu chamaria de alienação regulatória do professor. Santos (2010, p. 109) nomearia o processo por “microdespotismo do trabalho”, ou seja, na elaboração dos CBC, pressupõe-se que o docente não ficará à vontade ao lidar com alunos que experimentam uma “EF não regulada”, desprovida das notas e, por isso, precisa de uma “coisa” – a nota – para gerenciar o “conforto” da relação (de poder). Perrenoud (1999, p. 163) contribui afirmando que

[no] ensino obrigatório, a relação pedagógica é frágil, de modo que avaliação certificativa, com seus mecanismos de êxito e de fracasso, de orientação e de seleção, parece um modo de pressão indispensável. (...) Esses professores não desejariam, portanto, de modo algum ater-se a uma avaliação formativa; para eles, é uma questão de status e de sobrevivência na relação pedagógica.

Em outros momentos adiante, no texto proposto pelas consultoras, e ainda oscilando entre as concepções teóricas, a proposta curricular volta a esboçar todo esse entendimento de superação com os modelos tradicionais da modernidade, intensificando ideias mais generalistas e “simpáticas” sobre a participação efetiva de toda a comunidade escolar no complexo processo de avaliação. Os problemas do idealismo emergem, na medida em que me pergunto se será

possível que um diálogo tão complexo possa ter esse envolvimento, das famílias de cada aluno e da comunidade, na avaliação da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a avaliação é parte intrínseca do processo ensino-aprendizagem, todos os que estão envolvidos devem participar de forma crítica e dialogada: alunos, professores, dirigentes, comunidade, famílias. Enfim, todos aqueles que estão comprometidos com a melhoria do ensino da Educação Física (MINAS GERAIS, 2005a, p. 29).

Apresento assim questões fundamentais que nos movem neste momento: se subvertermos o aspecto burocrático e regulador da avaliação na EF escolar, trocando-o pela ideia de sua prática sem a expectativa das notas ou conceitos que segreguem os alunos na escola em categorias de sucesso ou fracasso, os alunos (e professores) possuirão mais potencial para se desenvolverem? A ausência de regulações por meio de quantificações será capaz de contribuir para um distanciamento das hierarquias de excelência oriundas da modernidade (PERRENOUD, 1999)? Favorecer-se-á, dessa forma, um maior espaço para o tratamento da solidariedade, tão almejado em recentes teorias educacionais (SANTOS, 2010; MOREIRA, 2008; MCLAREN, 1993)? Chegar-se-á a um maior desenvolvimento da cooperação, em detrimento da rivalidade, da técnica, do rendimento e da eficiência, vistos pela EF moderna como caminhos únicos de sucesso? Será a EF escolar um campo mais apropriado para o desenvolvimento de valores? Essas me parecem questões que precisam ser examinadas e que precisam ser enfrentadas com maior coragem pela classe.

Dentro de todo esse contexto, emerge ainda a questão sobre os instrumentos avaliativos. Conforme os CBC, lemos sua tentativa em diversificar o quanto mais possível as distintas formas de avaliar, talvez numa tentativa de relativizar toda sua conjuntura documental. Contudo, a proposta permanece claramente inserida na ideia reprodutivista de controle e classificação, ou seja, parece haver, no desenvolvimento escrito da proposta curricular, a necessidade de delineamento, de indicação, de direcionamento do controle que coadune com as intenções políticas de habilidades e competências para o mercado de trabalho, o que denota a necessidade em se atender à expectativa do poder central. Em síntese, perdura tudo o que já se tem feito dentro das concepções do *conhecimento-regulação*. O documento responde sobre o “como avaliar” da seguinte maneira:

Coletando dados/informações sobre o processo ensino-aprendizagem, utilizando diversos instrumentos: observações sistemáticas (registros, relatórios, fichas avaliativas), entrevistas escritas e orais (aulas dialogadas com registro), questionários, vídeos, fotos, testes, provas escritas e orais, autoavaliação, pesquisas, debates, seminários, interpretação de desenhos, dentre outros. Cada um desses instrumentos possui especificidades quanto à sua utilização. Uma vez coletados, os dados precisam ser organizados, categorizados e analisados de forma tal que professores, alunos, escola, família possam fazer uma leitura crítica dos seus significados (p. 29).

Santos (2010, 2011) argumenta de forma significativa sobre o *conhecimento prudente para uma vida decente*, afirmando que, na contemporaneidade epistemológica, deveria ser menos importante o ato de controlar e classificar, pois o foco deveria centrar-se no compartilhamento do conhecimento. O autor advoga por uma prudência diante de um mundo domesticado pelas regulações e aponta a precariedade de sentidos de vida, mesmo em contextos onde a sobrevivência parece garantida. No mesmo sentido, completa Gatti (2014, p. 381), elencando pontos necessários para um bom desenvolvimento da avaliação, dentre os quais destaco:

(1) Preparação adequada nos sistemas, nos diferentes níveis gestores, nas escolas e suas equipes. Criar um clima não persecutório e de fundo punitivo, mas sim uma cultura de crescimento profissional continuado. (2) Formação de lideranças expressivas que possam dar ao processo um sentido adequado, não ameaçador, mas sim pedagógico. (3) Criação de um clima de sinceridade. (...) (5) Propiciar a criação de clima de abertura para aspectos problemáticos. (...) (9) Levar em conta diferenças locais, regionais, culturais.

A proposta curricular estabelece ainda a necessidade de discussão sobre alguns entendimentos das diferenças em se avaliar com referência às normas ou aos critérios, aos quais estão reproduzidos nos recortes abaixo (p. 30):

A análise dos dados deve ser feita à luz de referenciais, isto é, de critérios (padrões de desempenho, conduta, atitude) previamente estabelecidos em coerência com os objetivos e princípios norteadores da proposta pedagógica da escola. Esses critérios permitirão fazer um julgamento de valor (ótimo, bom, regular, ruim, baixo/alto,

aprovado/reprovado, rápido/lento, apto/inapto) sobre o nível de aprendizagem/desempenho dos alunos e também dos professores.

(...) podemos dizer que os instrumentos de medida com referência a normas são utilizados para selecionar alguns indivíduos de determinado grupo ou para classificá-los em ordem crescente de desempenho, para detectar quem são os melhores. O exemplo clássico é a formação de equipes por turma para a participação em competições. Nesse enfoque em que os desempenhos dos alunos são comparados entre si, o grupo é o referencial. Esse critério está associado à exclusão dos “menos habilidosos”.

Já os instrumentos de medida com referência a critério são utilizados quando queremos estimar o nível de desempenho do indivíduo em relação às suas potencialidades ou a algum critério padronizado (padrão de conhecimento, conduta, habilidade esperado). Nesse caso, o nível de aprendizagem de cada aluno é comparado ao seu próprio índice inicial.

Penso que a avaliação ancorada por *normas*, sustentada ainda como a possibilidade a ser considerada na escola, seja um entrave, ou melhor, um retrocesso do campo às ideias tradicionais vividas desde os tempos do tecnicismo e do essencialismo biológico que dominavam o cenário ao longo do Século XX. Assumir a possibilidade de um debate, nesse contexto, é dar margem para que se sustentem o pensamento hegemônico, a burocracia paralisante e descontextualizada das formas mais avançadas da pedagogia e o reprodutivismo social acrítico, com a grave manutenção da exclusão dos pouco habilidosos, dos deficientes, dos obesos etc. Parece-me plausível sustentar, baseado na proposta curricular em foco, que, se forem mantidas as avaliações por *normas*, o quadro pouco evoluiria na direção do que se idealizava à época do *Movimento Renovador* da EF:

A avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender as exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; c) selecionar alunos para competições e apresentações (...). Geralmente é feita pela consideração da presença em aula, sendo este o único critério de aprovação e reprovação, ou então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motoras”, “qualidades físicas”, ou, simplesmente, não é realizada (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98-99).

Não é demais lembrar que, se as elaboradoras da proposta informaram sua vinculação intelectual às perspectivas teóricas críticas da EF para o desenvolvimento dos trabalhos, deveriam ter observado com maior atenção que a obra mais significativa de tais teorizações já sustentava a superação desse debate, propondo uma forma de atuação pedagógica que apresentava novas possibilidades de avanço. De acordo com o histórico trabalho do Coletivo de Autores (1992) no que compete à avaliação da EF escolar, a classe deveria buscar a

superção de práticas mecânico-burocráticas (aplicar testes, selecionar alunos, dar notas, detectar talentos) pela busca de práticas produtivo-criativas e reiterativas, que possibilitem mobilizar plenamente a consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza (...). (p. 104).

Nessa esteira reflexiva, defendo que a EF escolar, constituindo-se numa área pedagógica fundamentalmente de intervenção (BRACHT, 2007), e que se apropria da ciência produzida em outras áreas do saber, é campo oportuno para se problematizar as necessidades avaliativas numéricas ou conceituais oriundas essencialmente do pensamento moderno, e me parece rica para contribuir no direcionamento de reinterpretações do campo da cultura e ainda para o *conhecimento-emancipação*. Se ela não é uma ciência nos padrões modernos, se ela não produz um conhecimento próprio nesses padrões, e se ela se apropria da Cultura Corporal como seu objeto, penso que propor modelos avaliativos quantitativos baseados em normas da modernidade, os quais se fundamentem numa forma específica de apropriação do conhecimento, de competências ou de compreensão dessa cultura, significa desconsiderar a diversidade epistemológica presente na atual fase da história humana (SANTOS, 2010, 2011).

Contudo, surgem tensões que se desdobram do caminho até aqui percorrido: (1) qual será o perigo do total abandono de critérios sistematizados que busquem realizar uma avaliação formativa voltada também para a crítica que, no caso da EF, trata-se da compreensão da Cultura Corporal? Se a atenção demasiada que se dá ao controle regulatório dos números é arbitrária, a sua ausência me parece igualmente problemática no sentido de uma aproximação com um tipo de “relativismo celebratório”, o qual “justificaria” nada fazer, como já exposto anteriormente nesta pesquisa quando problematizei o radicalismo do pensamento pós-moderno. (2) Em que medida os registros avaliativos dos professores de EF, que abordam somente o atitudinal ou o afetivo, denunciam como eles valorizam a construção do conhecimento e a compreensão da Cultura

Corporal? Não avaliar burocraticamente denunciaria o “estado de desinvestimento pedagógico” do docente (FARIA *et al.*, 2012)? (3) Se a Cultura Corporal constitui-se como característica insular de objeto de estudo da EF, será mesmo possível avaliá-la atribuindo-lhe números (notas de zero a dez ou conceitos A, B ou C)? Que vem a ser cultura? (4) Pressupondo que qualquer prática da Cultura Corporal seja entendida como uma semiose que envolve quem designa, quem produz e quem interpreta, e ainda com um crescimento contínuo e interminável, que relatório, diário ou prova poderá traduzir a intensidade, as emoções ou a beleza de um movimento corporal contextualizado a uma determinada prática da EF? (5) Exigir dos docentes de EF uma avaliação numérica e/ou conceitual não reduz nossa compreensão da escola a uma instituição apenas voltada para a importância das palavras e dos números, em detrimento das atitudes, das práticas, do fazer e do realizar? Qual o espaço para a autonomia docente? (6) Como (re)pensar estratégias para o desenvolvimento de um processo criativo-avaliativo por parte dos professores na escola, reinventando suas práticas e as próprias formas de avaliá-las? Na diversidade epistemológica contemporânea, isso não seria legítimo?

Destaco aqui, como uma provocação a novas reflexões, as singulares palavras de Silva *et al.* (2006, p. 117):

o movimento humano é uma prática de linguagem e o gestual seu signo; (...) a linguagem do movimento não possui organização analítica, de suscetível descrição rigorosa, mas organização poética, de construção criativa, fluida de comunicação; a interpretação do gestual não se dá na análise formal dos pedaços, mas na inteireza das relações e na produção de significado para o sujeito da ação (...) (p. 117).

Isso posto, sustento que a sensibilidade pertinente às relações que envolvem práticas corporais e avaliações potencialmente subjetivas, principalmente no campo da percepção estética já debatida anteriormente e da aquisição de valores vinculados à ideia solidária que envolve os jogos, apresenta condições que contribuem para o desenvolvimento social e emocional dos discentes na escola e dispensa os controles burocráticos já debatidos aqui. Advogo a ideia de Santos (2010, 2011), ao considerar o conflito entre regulação burocrática e emancipação social (dois pilares modernos) como uma das principais causas que gerou a crise da modernidade (considerando que o período acentuou o lado da regulação). Ora, a modernidade prometeu contrapontos, por isso precisamos reinventar algumas práticas. Ela negou a validade daquilo que não conseguiu cumprir e tornou objetivo (a norma) aquilo que

cumpriu, fato que me leva a considerar que a proposta manteve esse debate no intuito de atacar diretamente a classe mais conservadora do campo.

Sustento, como Boaventura Santos, que o projeto incompleto de modernidade tornou mais robusto o pilar das regulações, sufocando a promessa do pilar da emancipação. Não creio, portanto, ser demasiado argumentar que, sem as notas que ainda perpassam as avaliações tradicionais da EF, como ainda sugere o documento em análise, abrir-se-ia mais espaço para a compreensão e o desenvolvimento do processo crítico e solidário, objetivo essencial na busca por humanização. Conforme Perrenoud (1999),

a avaliação pedagógica tradicional é um jogo de gato e rato, um confronto de estratégias e de contra estratégias. É muito difícil, nestas condições, criar uma relação verdadeiramente cooperativa entre professores e alunos, porque uma hora ou uma semana depois, os primeiros vão julgar os segundos, às vezes com rigor. Aliás, é por isso que é difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registro da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia (p. 70).

Para o autor (2000), a progressão das aprendizagens deve ocorrer por balanços periódicos das aquisições dos alunos, os quais “deveriam confirmar e aprimorar o que o professor já sabe ou pressente. Portanto, não dispensam uma observação contínua, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições do aluno” (p. 49). E ainda, se desejamos desenvolver imaginação, cooperação, expressão [corporal], raciocínio, argumentação, entre outros, não podemos acreditar em progressos significativos em pouco tempo, fato que me leva a questionar categoricamente também a retenção (reprovação) em EF.

Assim, a avaliação formativa em EF não necessita ser padronizada e burocratizada, pois ela se inscreve na relação diária entre o professor e os seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a desenvolver-se no seu tempo. Tal argumentação leva-nos a refletir sobre a necessidade de novos modelos de gestão da Educação e dos currículos da EF, os quais, mais do que voltados para a busca de resultados, desempenhos e eficiência, busquem fortalecer o profissionalismo dos mestres, visando a um trabalho docente autônomo, criativo e crítico (VARGAS, MOREIRA, 2012), o que refletiria sobremaneira nas relações de ensino/aprendizagem com os discentes.

3.6 Problematizações sobre as múltiplas epistemologias curriculares nos CBC

Depreende-se desta fase de análise uma clara tentativa de abarcar diversos fundamentos e pressupostos teórico-epistemológicos. As considerações da proposta sobre a temática, entretanto, são curtas, reduzidas, resumindo-se em poucos parágrafos, sem a preocupação com uma teorização mais profunda. A sensação, ao longo da análise do texto, perpassa pela ideia de que as consultoras buscavam atender, principalmente, aos professores que estão no “dia a dia” escolar, “correndo” de uma escola para outra para lecionar, e que sabemos também não terem muito acesso e conhecimento profundo sobre as complexas teorizações pedagógicas da área. Há uma nítida intenção em simplificar, ainda que isso também possa ser problemático.

Interpreto ainda que a proposta parece buscar atender ao maior número possível de pressupostos teóricos ou de temáticas que se mostram mais relevantes no cenário contemporâneo, observadas as considerações feitas dentro das teorizações críticas e pós-críticas. Tudo pareceu ocorrer, talvez com o intuito de mitigar os possíveis questionamentos da classe intelectual da área, hoje mais focada a este tipo de debate e conduta, buscando costumeiramente fortalecer suas próprias epistemologias e idiosincrasias. As organizadoras demonstraram coragem, fôlego e foco em tentar atender amplas vertentes da área, mas sem o aprofundamento em nenhuma delas, argumentando, para isso, que as diferentes formas de leitura contribuem para a emancipação dos envolvidos.

Entrevistada 2: Porque eu acho que o grande problema da nossa área é essa coisa de que “se é social não presta!”, e “se é biológico não presta!”. (...) Falta esse diálogo, né? Então a ideia era ver se fazia algo com isso, sabe? Juntar, porque a gente [também] valoriza a questão da técnica, das táticas, de jogos.

Entrevistada 3: Com certeza, você sempre desagrada, em alguma medida, alguma linha, mesmo porque uma coisa que não existe em lugar algum e muito menos na “intelectualidade” da Educação Física é a unanimidade. Considerávamos que, para entender o “se movimentar” humano, eram necessárias muitas lentes. Se elas iriam nos ajudar a entender melhor o fenômeno cultural, não haveria porque não mobilizá-las. Escrevemos pensando no professor que estaria às sete horas da manhã dando aula e não em fazer um documento para agradar linha A ou B. Como nós, naquele momento, poderíamos ser intérpretes de uma concepção de educação física emancipatória, ampla e aberta ao diálogo?

Sustento que as preocupações com o posicionamento excessivamente crítico da classe tenham interferido indiretamente na elaboração da proposta, impedindo que as consultoras pudessem dedicar mais tempo do seu trabalho a uma construção curricular mais efetiva do ponto de vista epistemológico e que favorecesse a um maior avanço pedagógico do campo. As inúmeras proposições teóricas, a constante intenção em fazer com que a EF atenda a tantos saberes e conceitos que são vistos nas teorizações me parecem exemplos que dão suporte a esta conclusão. Houve um enfrentamento, por parte das consultoras, do embate epistemológico existente na área, numa tentativa inicial de unificá-los “pedagogicamente”, apenas diversificando as possibilidades de aplicação técnica, de intervenção e de avaliação. Contudo, a disputa de forças acabou por se mostrar clara entre as distintas concepções: (1) do poder central (governo); (2) das consultoras; (3) dos docentes envolvidos nos GDP.

Um ponto que parece importante de ser ressaltado é que a equipe recorreu ao auxílio, por meio de um parecer, do pesquisador de EF da UFMG, o professor Tarcísio Mauro Vago³¹.

Entrevistada 2: Nós não tivemos preocupação com críticas. Estávamos cientes de que elas são sempre produtivas e que uma proposta pedagógica será sempre alvo de crítica por estudiosos que adotam pensamentos e teorias diferentes. Recebemos um parecer minucioso de Tarcísio Mauro Vago que muito nos ajudou.

A passagem, um tanto controversa, parece demonstrar que houve grande preocupação da equipe em “afinar” as linhas teóricas da produção textual com as pesquisas do campo. Arrisco-me a acreditar ainda que a busca pelo auxílio do respeitável professor visava, sim, proporcionar ao grupo uma espécie de “autoproteção” (epistemológica) contra as eventuais críticas “mais duras” que pudessem vir a surgir futuramente pela classe intelectual da área, considerando que esta tem se mostrado “aguda” quando se trata da defesa de seus posicionamentos.

Sustento que a EF esteja vivendo, desde a emergência do Movimento Renovador, três décadas de profundas discussões teóricas, as quais, por vezes, causam mais entraves do que auxiliam um real avanço. As diferentes bases epistemológicas de currículo (tradicionais, críticas e pós-críticas) têm sido responsáveis por embates intensos, e isso acabou também por

³¹ Em contato por *e-mail* com o professor Vago, obtive o seguinte esclarecimento: “Sobre minha participação, não foi bem um ‘parecer’, com caráter formal, que eu elaborei. Na verdade, eu participei de um encontro com os professores de EF das Escolas Estaduais, em um hotel aqui perto de BH. E, com eles, discuti durante um dia várias questões relativas aos CBC de MG, e apresentei minhas sugestões. Também me reuni com a equipe de elaboração, com a mesma finalidade. E dei sugestões pontuais na parte do texto que tratava da história da EF”.

transparecer no documento, impedindo as consultoras de atingir mais efetivamente um avanço. Nas palavras de Rocha Júnior (2005, p. 76), “esta confusão entre os objetivos e a natureza [da EF] traz ainda mais dificuldades para seu entendimento, fazendo com que circulemos entre opiniões contrárias e diversas que se representam desde os cursos de graduação até as políticas públicas”.

Muitas dessas discussões na área têm ocorrido a partir das diferentes perspectivas teóricas, e várias delas com uma expectativa mais fundamental de se constituir teoricamente uma ideia de identidade do professor/profissional de EF, bem como de se buscar uma aproximação mais prática e precisa entre a formação inicial e aquilo com que realmente o professor se depara nos “embates” didático-pedagógicos existentes nos múltiplos ambientes de trabalho, sejam eles formais ou não. A EF continua a perseguir sua legitimação, a qual hoje se traduz em variadas formas de discurso.

Nessa esteira, criam-se modelos, metodologias e propostas confusas, ou fechadas em si mesmas, ou extremamente abertas, mais relativizadas, buscando atender todos os subcampos possíveis. O documento em análise revela claramente esse tipo de preocupação pelos inúmeros argumentos já expostos até aqui nesta pesquisa.

A organização de um “programa mínimo” para a Educação Física deverá, pelo menos, conseguir pôr fim à nossa “bagunça interna” enquanto disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores, entre eles o seu bom ou mau humor, o que ensinar (KUNZ, 1994, citado por MINAS GERAIS, 2005a, p. 24).

Aqui aparece novamente a ideia da *interdisciplinaridade* teórica com a intenção de legitimação dos saberes e pressupostos, aproximando-se da visão interna de currículo (VEIGANETO, 2008), e que acaba por assumir um caráter mais prescritivo. A interdisciplinaridade tem se mostrado uma ideia “simpática”, geralmente bem aceita dentro das teorizações educacionais, e surge na proposta mineira no tópico sobre *Orientações metodológicas*, conforme se observa abaixo:

Interdisciplinaridade – No contexto do processo educativo, esse princípio instiga-nos a repensar e re-significar nossa prática pedagógica e desafia-nos a superar a desarticulação entre as diferentes disciplinas curriculares e entre esses saberes e a vida cotidiana dos alunos. (...) A Educação Física, pela sua própria constituição como área

do conhecimento multidisciplinar, lida permanentemente com a relação entre diferentes campos do saber e entre contextos particulares e mais amplos, seja no âmbito dos sujeitos (individual e coletivo) seja no âmbito da escola (disciplina curricular no contexto da educação básica) (MINAS GERAIS, 2005a, p. 25).

Para Veiga-Neto (2008), entretanto, fundamentando-se a política em pressupostos mais amplos, mais gerais, a escola e a prática pedagógica podem se tornar *dados* a serem melhorados e não *constructos* a serem analisados em sua gênese, em suas relações e em suas consequências. Ora, assumindo a prescrição, mesmo que interdisciplinar, aceitando um tipo de sociedade já predeterminada e uma simplificação curricular para que os docentes apenas “apliquem”, ignora-se o caráter da desconfiança, da “suspeita”, o qual é inerente às duas vertentes que se busca atender, tanto a crítica quanto a pós-crítica.

De todo modo, parece-me sensivelmente problemático, talvez até impossível, abrir mão da prescrição e acreditar que tudo que se refere ao conhecimento possa ser resumido em questões de ordem epistemológica. Como defende Veiga-Neto (2008), somos prisioneiros de um “enquadramento iluminista” (p. 99). Por mais que estejamos inseridos numa modernidade líquida (BAUMAN, 2001) – para alguns, estaríamos já vivendo a própria “pós-modernidade” ou o “paradigma emergente” (SANTOS, 2010, 2011) –, na qual a racionalidade é constantemente questionada, ainda assim ela permanece como o paradigma. Afinal, se o pensamento pós-moderno se utiliza da própria racionalidade e da intelectualidade para a superação delas mesmas (EAGLETON, 2011), penso que o caminho a ser percorrido ainda seja demasiado longo e controverso. Como pode um discurso que ataca a racionalidade ser racionalmente legítimo?

Em síntese, é preciso que reconheçamos os nossos próprios limites; e isso é fundamental, considerando também que “não tenhamos a ingenuidade de tentar reduzir o social, o político, o econômico, o cultural, o antropológico, o biológico, o histórico etc, ao epistemológico, pretendendo atuar aí com ferramentas pedagógicas” (VEIGA-NETO, 2008, p. 99). Carmem Teresa Gabriel (2008) contribui para mostrar a complexidade desse contexto de reflexões sobre o currículo em tempos de crise da racionalidade moderna. Termina esta etapa com suas palavras:

Será que devemos renunciar, no campo do currículo, a quaisquer critérios epistemológicos ou pedagógicos, quando nos referimos aos saberes ensinados e aprendidos nas escolas? Efeito da incorporação no campo do currículo das perspectivas sociológicas e culturais de diferentes matrizes teóricas, essa dúvida atinge diretamente o conhecimento, considerado central na reflexão curricular. Nesses tempos

em que o comprometimento da escola com ideais de uma modernidade em crise que já foram devidamente denunciados, ainda é possível apostar no conhecimento escolar e reinvesti-lo de algum sentido político transformador? Ou não teria mais sentido enfatizar, nas discussões políticas do campo, a questão do conhecimento? (p. 215-216).

CAPÍTULO 4

OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS

A criação das políticas (...) é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

(Stephen Ball)

4.1 Considerações iniciais e a abordagem do ciclo de políticas

Esta fase do trabalho consiste na descrição do método e das categorias de análise que emergiram no decorrer da pesquisa, oriundas tanto do próprio CBC de EF e das entrevistas realizadas, como das teorias que nortearam a investigação. Tenho por intenção apresentar os pressupostos teóricos de análise de políticas curriculares de José Pacheco (2003), articulados ao ciclo de políticas de Stephen Ball, para assim poder sustentar com maior propriedade as lógicas de construção curricular observadas no processo de elaboração do CBC de EF ao longo de minha investigação.

Sustento ser plausível determinar quatro níveis essenciais, instâncias que orientam o processo de tomada de decisão curricular, a saber: (1) a Político-administrativa, a qual envolve estruturas políticas, como o currículo prescrito, planejado e “oficial”; (2) a Gestão: estruturas escolares, observadas no currículo planejado e no projeto político-pedagógico; (3) a Realização: estruturas pedagógicas, que ocorrem no currículo em ação, no currículo real entre professores e alunos; e (4) o Currículo “oculto” (SILVA, 2007), ou seja, todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo “oficial”, “explícito”, contribuem de forma “implícita” para as aprendizagens sociais relevantes na forma de atitudes, comportamentos e desenvolvimento de certos valores, como o conformismo, o individualismo, a obediência acrítica, os valores de gênero ou sexualidade e mesmo os valores religiosos. Tais aprendizagens ocorrem por meio de relações sociais da escola, pela organização do espaço escolar, pelo controle do tempo, pelas avaliações, por rituais, regras, regulamentos, pelos mais e/ou menos “capazes”.

Nessa esteira reflexiva, torna-se imperioso descrever a metodologia de Stephen Ball, renomado pesquisador do campo do currículo, quem desenvolveu seu conhecido método de investigação do *ciclo de políticas* a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, agregando compreensões subjetivas que perpassam os múltiplos contextos de elaboração de uma política educacional. O autor apresenta sua teoria em contextos diferenciados, mas interligados. O contexto de influência (e estratégia política) é um deles, relacionado ao momento no qual grupos de interesse estabelecem normas e princípios que terão a função de direcionar a política. É uma fase em que ocorrem lutas diretas por discursos (poderes) políticos.

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

O segundo, o contexto de produção do texto político, é caracterizado pela produção do texto, que mostrará à comunidade escolar (e até mesmo a acadêmica) o que é a política. É um contexto essencialmente burocrático e que recorre ao aspecto de leis, regras e regulações e que também envolve disputas.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (...) A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (MAINARDES, 2006, p. 52).

O último, o contexto da prática (e de resultados), representa uma reinterpretação, com ajustes de novos sentidos, tanto dos discursos quanto dos textos apresentados. Emerge a consideração das localidades nas quais as políticas serão executadas e produzirão efeitos mais imediatos.

(...) o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball buscou evidenciar que os textos políticos são abertos a muitas interpretações e que novos significados podem surgir e ser atribuídos a eles, na medida em que a circulação dos documentos políticos de um contexto para o outro possibilita novas leituras, o que me remete ao próprio pensamento de Bernstein, já mostrado no primeiro capítulo, e ainda à própria ideia de diversidade e multiplicidade teórica que compõe este trabalho. Convém, entretanto, destacar o alerta de Lopes (2004, p. 113), o qual também norteia minhas reflexões:

Esse processo de recontextualização por hibridismo não implica, contudo, a possibilidade de que qualquer sentido possa ser atribuído aos textos das políticas curriculares. (...) Textos trazem em si possibilidades e constrangimentos, contradições e espaços; contudo, a maior ou menor possibilidade de resignificação de um texto em direção não prevista inicialmente depende das condições históricas do contexto de leitura (Ball, 1992, 1994). Nem sempre existem condições históricas para que se construa uma autonomia em relação aos textos do poder central e, como decorrência, para que seja possível realizar leituras em perspectivas diversas daquelas que os textos procuram direcionar. Assim como não é possível hibridizar qualquer texto, estrutura ou objeto cultural, não é qualquer texto, estrutura ou objeto cultural que se deixa hibridizar (García Canclini, s.d.), não é possível ler qualquer coisa em qualquer texto, sem limites. [Isso seria algo muito mais próximo do problemático “relativismo celebratório”].

Na sua estrutura, este capítulo apresenta: (1) uma síntese dos parâmetros conceituais de análise da política curricular, os quais são utilizados como ferramenta teórica para o movimento de análise por entre os aspectos históricos, políticos, epistemológicos, ideológicos, culturais e pedagógicos que marcam as políticas curriculares contemporâneas (PACHECO, 2003; MOREIRA, 2000; MOORE, 2003; APPLE, 2006; BALL, 2001); (2) a descrição do documento de EF precedente aos CBC, caracterizando um marco histórico da área de EF escolar em Minas Gerais; (3) a interpretação do contexto político de elaboração dos CBC no

governo Aécio Neves (2003-2010); e (4) a análise do contexto de produção textual, com destaque para as entrevistas com as organizadoras.

Inseridos nesses subtópicos, o capítulo apresenta algumas categorias de análise fundamentais, extraídas da articulação entre as entrevistas e o documento, para a interpretação do processo de elaboração do programa curricular. São elas: (1) a concepção de currículo das consultoras; (2) os pressupostos teóricos que orientam os CBC; e (3) os Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), que buscaram envolver os docentes escolares no processo.

4.2 Os parâmetros conceituais de análise e seus aspectos gerais

Conforme Neira e Nunes (2009), pensar a escola como um espaço de contradições no qual ocorrem muitas decisões significa também relacioná-la com o global, ou seja, é refletir sobre o universal/particular, característica marcante do atual contexto social e político. Os autores afirmam que “sentimentos de pertencimento, expressos nas identidades culturais (...), tentam marcar territórios por meio de fronteiras que, ao mesmo tempo em que fecham suas portas para a diferença, abrem-se para o híbrido, para o transitório, para o temporário” (p. 152). Naturalmente, como o currículo é construtor de identidades, devemos refletir em tais processos, em suas reproduções e em como isso é divulgado e desenvolvido nas instituições educacionais.

Nesse sentido, analisar e estudar reformas educacionais permite que se possa aprofundar no conhecimento sobre a educação relacionada ao seu contexto social, pois elas refletem elementos dos projetos políticos, econômicos e culturais de certo momento da história e possibilitam também analisar como os grupos sociais valorizam os diversos temas e conteúdos no momento de sua elaboração (SACRISTAN, 2000). Sobre as reformas especificamente curriculares, outros pontos parecem também importantes, pois emergem oportunidades de análise das relações entre currículo e poder; currículo e política cultural; currículo e seus níveis de desenvolvimento; e currículo e suas possibilidades práticas e pedagógicas (MOREIRA, 2006, 2010c, 2010d, 2010g).

O currículo, de fato, apresenta muitas faces: a político-ideológica, a epistemológica, a cultural, a econômica, a sociofilosófica, a pedagógica. Arrisco-me a afirmar que sua face política seja uma das mais complexas; e é por isso que José Pacheco (2003), pesquisador da Universidade do Minho/Portugal, argumenta que as decisões curriculares precisam ser primeiramente analisadas considerando as relações de poder, estejam elas no contexto macro ou micropolítico. Sustento que isso se relaciona com a primeira instância das decisões.

Conforme o autor, dessa consideração emergem duas linhas de raciocínio fundamentais e que formam parâmetros conceituais para se analisar uma política curricular. São elas: a *racionalidade técnica* e a *racionalidade contextual* (*idem*), as quais serão as ferramentas conceituais que tomarei por referência na análise do contexto de elaboração do CBC de MG.

Pacheco (2003) descreve seu referencial conceitual informando que podemos realizar uma análise de políticas curriculares seguindo diferentes abordagens “que se situam ora no lado da racionalização ou prescrição, ora no lado da interpretação ou da análise crítica” (p. 25). As duas propostas são apresentadas como modelos conceituais, sendo chamadas pelo autor de racionalidade técnica e racionalidade contextual. A primeira se aproxima da racionalidade funcional, marcada pelo interesse da eficiência e da instrumentalização, assim como pela possibilidade de se compreender a natureza de um sistema a partir da tarefa particular. Já a segunda tem sido marcada pela ausência de elementos práticos, agregando sentido a partir das teorias sociais críticas e das abordagens “pós”, “cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas” (p. 27).

No seguimento do que tem sido estabelecido para analisar a realidade educacional em função dos parâmetros modelados tanto pelas ciências sociais quanto pelas ciências naturais, esse dualismo encontra-se profundamente enraizado na teorização curricular, por exemplo, nos critérios de fundamentação das teorias (Kemmis, 1988; Tadeu da Silva, 2000d), na caracterização do currículo como fato ou como prática (Young, 1998), e nas abordagens estruturalistas e pós-estruturalistas do currículo (Cherryholmes, 1988) (PACHECO, 2003, p. 26).

Ao analisarmos discursos de políticas curriculares na contemporaneidade, verificaremos que o pensamento hegemônico e ideológico legitima sentidos e significados e que a organização curricular estará atravessada por uma diversidade de relações de poder. Não me parece sensato, então, que apenas um lado desse dualismo expresse a política curricular de um determinado local inserido em um determinado contexto. Para o autor, as lógicas “são peças de um quebra-cabeça que adquire sentido pelas fronteiras que são conquistadas em momentos diferentes” (PACHECO, 2003, p. 30).

Considerando as infundáveis relações de intercâmbio social no âmbito educacional, em especial na escola, na medida em que também avançam os estudos “pós”, e ainda pela intensa diversidade das influências que se apresentam de modo claro no contexto contemporâneo dos currículos, parece-me correto afirmar que acreditar numa manutenção de estruturas previamente

elaboradas para os currículos (ou mesmo numa separação “fronteira” entre as instâncias de decisões), como processo legítimo de avanço, seja algo “ingênuo” e, de fato, um ponto que já deveria ter sido superado.

Agrege-se que o conflito seja sempre intrínseco a toda e qualquer decisão política em educação, fato que me leva a reconhecer que muitas são as esferas de poder que afetariam tais decisões curriculares. Sustentar a política educacional e curricular como esfera pública de decisões e escolhas significa assumir simultaneamente que a instituição escolar também seja um espaço no qual ocorram essas decisões, pois seus atores são indivíduos e decisores políticos (TARDIF, 2002), mesmo que não sejam sempre reconhecidos como tal. Nesse sentido, as decisões nas políticas curriculares

não podem ser analisadas na base da opinião pessoal e do mero consenso, que resultaria de um equilíbrio de forças hegemônicas que são histórica, social, econômica e culturalmente definidas em função dos espaços delimitados por fronteiras de interesses, mas na base da investigação e avaliação das experiências (PACHECO, 2003, p. 10).

Dando continuidade aos elementos conceituais, Pacheco (2003) ressalta que seu modelo de análise das políticas curriculares se fundamenta também em quatro estratégias que seguem o padrão descrito a seguir: (1) *Modelo da Política Centralista*, no qual a administração tem papel central na formulação e operacionalização da política curricular; (2) *Modelo da Política Descentralista*, no qual as localidades contextualizam a política curricular por meio da concepção, implementação e avaliação de projetos curriculares, buscando garantir a igualdade; (3) *Modelo da Política Centralista e Descentralista*, no qual a prática curricular é autônoma no discurso e nos textos curriculares, mas sendo regulada pela administração central na determinação de referenciais concretos. “Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados” (p. 29); e (4) *Modelo da Política Descentralista e Centralista*, no qual a administração central determina os referenciais da política curricular, mas cabe aos territórios locais realizarem a recontextualização analisando o que pode ser feito diante daquilo que deve ser feito.

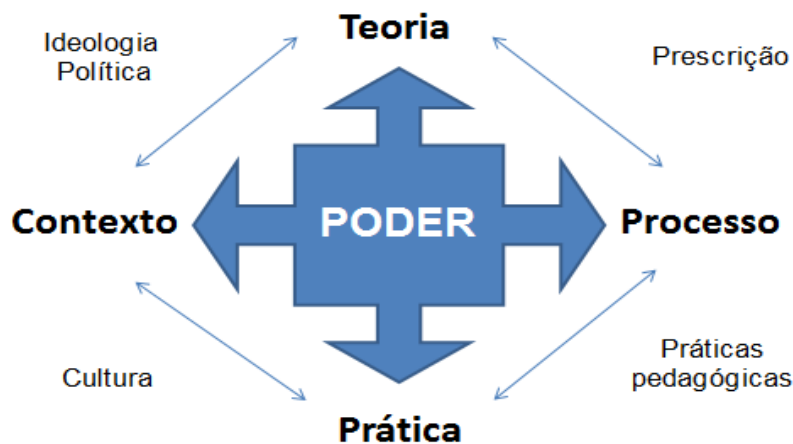
Pressupondo que poder e conhecimento são inseparáveis e que o currículo é uma lógica do poder educativo, ele “não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço, nem da organização escolar que o concretiza” (PACHECO, 2003, p. 14). Assim, “o tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e mecanismos

administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 107), como também pela lógica cultural dos atores na recontextualização e no processo.

No mesmo sentido, no intuito de melhor fundamentar o modelo aqui exposto e destacando a recontextualização e suas nuances, segue a lógica de Bernstein, citada por Lopes (2002, p. 98):

O campo recontextualizador pedagógico oficial produz assim o discurso pedagógico oficial. Segundo Bernstein (1996), esse discurso é constituído pelas regras sociais que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos. Esse campo recontextualizador oficial tem relações estreitas: a) com o campo internacional, constituído prioritariamente pelas agências financiadoras internacionais e por outros estados nacionais; b) com o campo de produção, ligado à esfera econômica; c) com o campo de controle simbólico, ligado à esfera cultural. O discurso pedagógico oficial, para Bernstein, é sempre uma recontextualização de textos e de suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômico e de controle simbólico.

Figura 01 - Aspectos que perpassam as políticas curriculares



Assim, no modelo apresentado (fig. 01), inspirado nas reflexões do professor José Augusto Pacheco, a partir de aula no curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica

de Petrópolis (UCP), mas readaptado após debate, busco traduzir os possíveis aspectos abordados por uma política curricular, os quais se movem no cenário contemporâneo. Conforme Pacheco (2003, p. 30), “enquanto espaço social diferenciado, onde os significados são legitimados pelos vetores de ideologia e hegemonia, a lógica curricular identifica-se pelos jogos de poder existentes”, mas sem ocorrer uma desvinculação das diretrizes externas, porque estas regras estão atreladas às “relações de poder e controle estabelecidas no âmbito do modelo capitalista de produção” (LOPES, 2002, p. 100).

Portanto, conclui José Pacheco sustentando que

não se poderá (...) aceitar que o currículo seja a expressão de uma única lógica, na medida em que as lógicas de Estado, de mercado, do ator e cultural são peças de um quebra-cabeça que adquire sentido pelas fronteiras que são conquistadas em momentos diferentes (*Idem*).

Posso depreender da discussão até este momento que as lógicas se distribuem em noções distintas, mas que se atravessam nas expressões ideológicas, políticas, culturais e epistemológicas. Cada uma parece estar munida de um poder diferenciado, com movimentos e divisões, com ligações interdependentes, com conflitos e consensos de toda ordem, o que me parece fundamentar que toda e qualquer política curricular estará sempre mergulhada num processo misto de influências e transformações. A política curricular, nesse caso a de EF escolar do Estado de Minas Gerais, enquanto espaço de lutas no qual ideologia, cultura, pedagogia e conhecimento são aspectos legitimadores, se mostra fundamentalmente inserida num complexo jogo de poder, o que torna fundamental identificar seu contexto histórico e político de construção, o que será feito a seguir.

4.3 Uma leitura do contexto histórico dos CBC: o documento curricular precedente

Como foi identificada ao longo do segundo capítulo, a história do campo da EF no Século XX foi atravessada por uma constante movimentação de ideias que recebiam influências de toda a ordem. De fato, em meio a todas essas possibilidades de absorção por parte do currículo da área, os aspectos ideológicos que as envolvem me parecem claramente identificáveis.

Michael Apple (2006) argumentou no sentido de que a estabilização de ideologias está fortemente ligada à internalização de regras e princípios (do senso comum) que controlam a

ordem social vigente. Para o autor, “essa saturação ideológica sem dúvida será mais eficaz se ocorrer cedo na vida de alguém” (p. 81). São regras tais que darão sentido, valor e/ou significado às situações e experiências, os quais serão vivenciados pelos indivíduos ao longo de suas vidas. A argumentação me leva ao questionamento sobre a origem da função escolar, a construção de identidades sociais, nacionais e pedagógicas nos indivíduos, o acesso ao conhecimento, assim como suas relações com a vida pública ao longo dos diferentes períodos da história.

É neste contexto tão multifacetado, interligando as transformações na auto-identidade e na globalização como “os dois pólos da dialéctica do local e do global em condições de modernidade tardia” (Giddens, 1997, p. 29), que a escola se encontra enredada em funções que a ligam ao passado, a prendem ao presente e a projectam no futuro. Por isso, “as escolas públicas não são meramente escolas para o público, mas são escolas de notoriedade: instituições onde aprendemos o que significa ser público e começamos a percorrer o caminho que nos conduz a uma identidade cívica nacional e comum. São as oficinas da nossa cidadania e os alicerces da nossa democracia” (Barber, 1997, p. 22) (PACHECO, 2001, p. 01).

A história do campo curricular destacada no primeiro capítulo também mostrou que muitos de seus estudiosos preocupavam-se fundamentalmente com seus aspectos tecnicistas, utilitários ou mesmo com sua organização programática (John Bobbitt, John Dewey, William Kilpatrick e Ralph Tyler). O sentido social das experiências na escola por meio do currículo também foi aceito como “algo não problemático por sociólogos da educação” (APPLE, 2006, p. 82), o que fez com que outros teóricos, como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young, desenvolvessem suas teorizações sobre conhecimento e poder, levando-os às reflexões contemporâneas sobre distribuição desigual de capital cultural.

Nesse sentido, para Apple (2006), poucas parecem ter sido as reflexões sobre os problemas do conhecimento educacional compreendidos como formas de distribuição de bens e serviços na sociedade, emergindo assim a ideia de que “o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram como legítimo” (p. 83).

E por escola pública entenderemos a pluralidade e diversidade de formações que têm, na sua gênese e legitimação, funções com um largo sentido social e educativo, assim descrito por vários autores: a) Fundamentação da democracia; estímulo e

desenvolvimento da personalidade do sujeito; difusão e desenvolvimento do conhecimento e da cultura em geral; inserção dos sujeitos no mundo; custódia dos mais jovens (Gimeno, 1999, p. 21); b) Funções cívica, económica, de enculturação e desenvolvimento intelectual (Sizer, 1997) (PACHECO, 2001, p. 02).

Para o autor (*Idem*), a escola passou a ser entendida como uma instituição que contribui para o desenvolvimento da ordem social, igualitária e democrática; e o conhecimento escolar passou a ser vislumbrado e compreendido como uma construção social, cultural, histórica, econômica, social e política. Moreira e Silva (2008) corroboram e sustentam que o conhecimento planejado, organizado para ser transmitido nas escolas, não está apenas implicado na produção de relações assimétricas de poder, mas também é entendido como histórico e socialmente incerto, constituindo-se uma arena política.

Assim posto, o que pretendo nesta seção é analisar o documento precedente ao CBC e refletir sobre suas considerações, o qual foi elaborado na década de 1970 (MINAS GERAIS, 1978), auge do governo militar. Como o documento se apresentava e como a EF era tratada textualmente na referida época? A proposta parece ter influenciado a escolarização pública do Estado por quase três décadas³², até a publicação dos CBC no ano de 2005.

Destaco ainda que o referido documento não possui formato eletrônico e, em virtude também da impossibilidade da realização de cópias que objetiva sua preservação no acervo bibliotecário do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF), da Universidade Federal de Minas Geras (UFMG), local onde o documento foi encontrado, optei neste momento da pesquisa pelo recorte fotográfico dos trechos mais significativos, que denotam a estrutura integral da proposta, e que serão apresentados e debatidos.

Conforme Romanelli (1978), nos anos que antecederam a tomada de poder pelos militares em 1964, a política e a economia brasileiras foram caracterizadas por certa estabilidade entre o populismo de Vargas e a expansão da indústria, sendo que, para este último processo, o Estado realizou a implementação de condições fundamentais de estrutura para seu avanço. Por isso, a classe empresarial da época ofereceu base de apoio ao poder público, chegando ao ponto de tolerar o nacionalismo governamental em alguns momentos.

Na medida em que ocorre a entrada do capital internacional, o equilíbrio se abala e as tendências populistas se enfraquecem com a falta de apoio das Forças Armadas, não sendo

³² Ressalto que não é o objetivo desta pesquisa aprofundar na análise do documento de 1978 e em sua planificação total, mas utilizá-lo como suporte para melhor interpretação e compreensão da elaboração dos CBC de 2005. Nesse sentido, sua contextualização e estrutura básica é que se tornam essenciais na análise.

mais possível manter a política de massas e o nacionalismo atrelados ao desenvolvimento da economia. O governo JK, então, preocupou-se em aprofundar

a distância entre o modelo político e a expansão econômica, já que continuava adotando a política de massas, mas acelerava a expansão industrial, abrindo mais as portas da economia nacional ao capital estrangeiro. As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (p. 193).

Para Ferreira Júnior e Bittar (2008), as reformas educacionais então realizadas já no governo militar refletiam tanto a modernização autoritária do capitalismo brasileiro pós 1964, quanto a teoria econômica do “capital humano”. Havia a pretensão da eficiência técnica empresarial como alavanca para o desenvolvimento econômico do país e para sustentá-lo como potência mundial, fato que estimulou reformas e políticas educacionais marcadas por um referencial tecnocrático, autoritário e produtivista, voltados exclusivamente à preparação para o trabalho.

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. (...) Foi assim que o Estado, com grande poder de ordenação da sociedade civil, assumiu uma face ideológica fundada no princípio da racionalidade técnica como o único mecanismo político válido para a consolidação da revolução burguesa que havia se iniciado depois de 1930 (p. 355).

Na esteira desse processo, o governo implementou significativas reformas educacionais em 1968, com enfoque estruturante e também de contenção, dentre elas: (1) a Lei 5.537, de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação,

complementado pelo Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969; (2) Decreto 63.341, de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu critérios para expansão do ensino superior; (3) a Lei n. 5.540, que reformou a universidade articulando-a à escola; (4) a de 1971, Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, com vistas a estabelecer uma ligação direta entre eficiência produtiva do trabalho e modernização das relações capitalistas de produção (ROMANELLI, 1978; CUNHA, 1977; FERREIRA JÚNIOR, BITTAR, 2008).

Como anunciam Neira e Nunes (2009), tanto a sociedade como a educação escolar nesse período pós 1964 eram influenciadas pelos ideais liberais e pragmáticos, sendo a segunda acentuada por “processos metodológicos em detrimento da aquisição de conhecimentos, visando à construção de um posicionamento crítico (...)” (p. 75). Para os autores, havia uma prática escolar que não se preocupava em contextualizar questões políticas e sociais, o que gerava maior espaço para as políticas tecnicistas que já dominavam a pedagogia, passando conseqüentemente às próprias disciplinas escolares, como a EF.

Com a implantação do regime militar, o modelo político-econômico era fundamentado em um projeto desenvolvimentista, que buscava acelerar o crescimento socioeconômico do País. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada dos recursos humanos necessários ao incremento do crescimento econômico e tecnológico da sociedade, em íntimo acordo com uma concepção economicista dos serviços educacionais (*idem*).

Dando início à análise, observo inicialmente um recorte das entrevistas devido à importância da fala da organizadora da proposta ao fazer referência especial ao documento precedente aos CBC. A entrevistada revela o distanciamento teórico e conceitual que havia em relação ao primeiro documento e destaca que sua visão crítica já era diferenciada durante o desenvolvimento da proposta de 2005.

Entrevistador: Professora, que documentos anteriores aos CBC orientavam a área de EF no estado de Minas Gerais? Esses documentos foram consultados ou influenciaram a elaboração dos CBC?

Entrevistada 2: Eu acho que não muito, porque inclusive eu tinha coordenado. Eu tinha coordenado o documento, o último documento que foi de 80... acho que de 85.

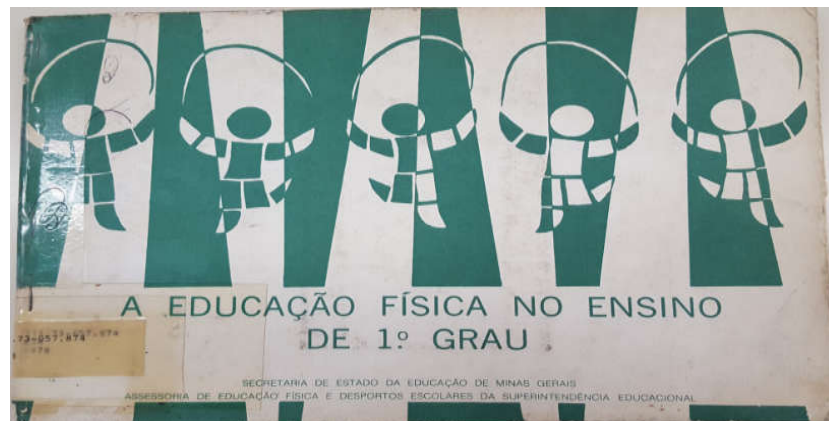
Entrevistador: O anterior aos CBC?

Entrevistada 2: É... ele era um livro verde cheio de bonequinhos de fora que era superdetalhado etc., mas muito técnico. Ele tinha, por exemplo, ginástica. Aí apareciam todas as ginásticas, mais bonequinhos desenhados etc. [Eram] os passos pra você ensinar as técnicas.

Entrevistador: A senhora tem esse documento?

Entrevistada 2: Eu devo ter, [mas] eu comecei a emprestar minhas coisas e... [Acho que] perdeu. Mas se não [tiver], a gente acha isso em alguma escola aí.

Figura 02 - Capa do documento precedente ao CBC de MG



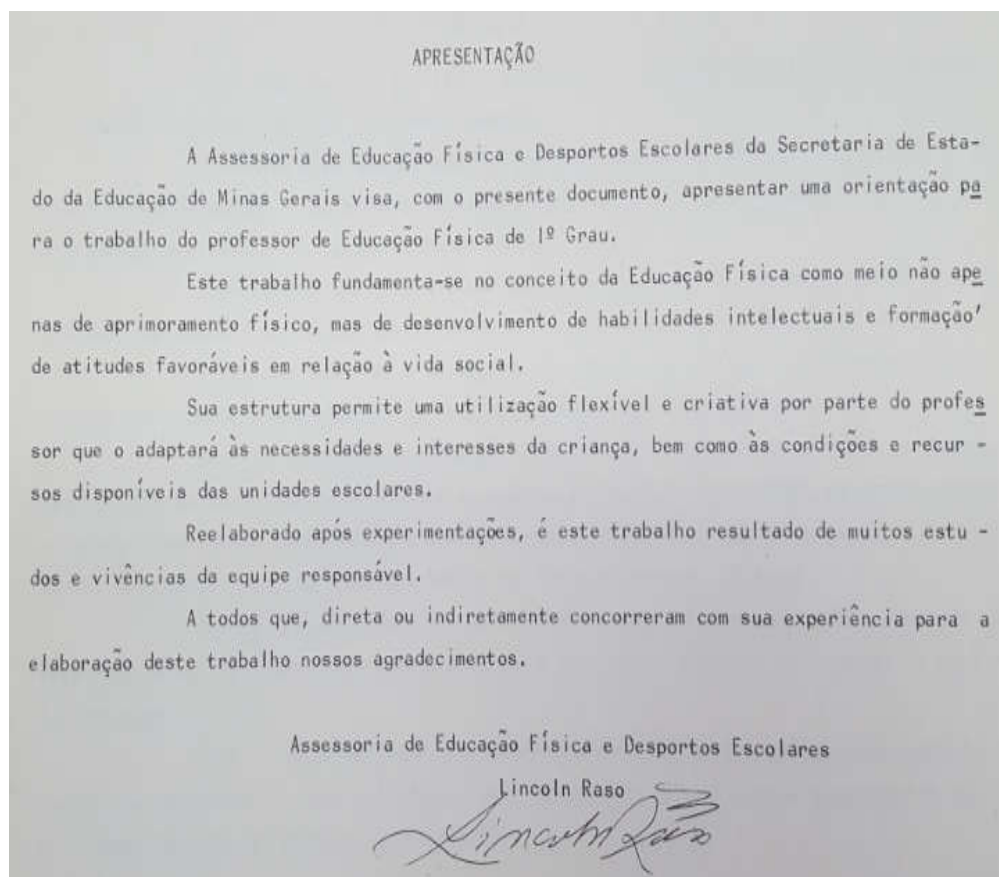
Fonte: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares da Superintendência Educacional. **A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. 1978.

Apresento agora as páginas iniciais do documento de EF precedente aos CBC (MINAS GERAIS, 1978), o qual já mostrava as características da racionalidade técnica dominante, bem como a importância do planejamento didático formal, ou de sua planificação (figura 05). Como se pode observar também, o conceito de EF assumido no documento (figura 03) é claramente o reflexo do contexto histórico da área já apresentado no capítulo anterior e sustentado na literatura pertinente (NEIRA, NUNES, 2009; BRACHT, 1992). O aprimoramento físico, sua vinculação ao suporte para aquisição de outras habilidades, como a cognitiva, bem como para o desenvolvimento de atitudes que respeitam a ordem social hegemônica compõem o cenário destacado pelos autores anteriormente apresentados (PACHECO, 2001; APPLE, 2006), sustentando as funções da escola na relação com a vida social pública, a qual já possuía seus

códigos e significados predeterminados. A perspectiva da política curricular já vinha como dada antes dos processos da elaboração e das eventuais contextualizações. A área, nesse sentido exposto, apenas reforçava o pensamento hegemônico da época. Pacheco (2001, p. 03) diz que o

currículo, enquanto proposta de uma dada identidade cultural, é marcado pelas relações de poder decorrentes das opções ideológicas e das posições hegemônicas sustentadas pelos diversos grupos de interesses. Onde tais interesses são mais visíveis é no nível da selecção do conhecimento escolar, que constitui a base nutritiva do currículo, pois as “disciplinas científicas não representam apenas campos do saber definidos por pressupostos metodológicos. São espaços de poder instituídos, nos quais diferentes atores sociais buscam construir sua hegemonia (...)”.

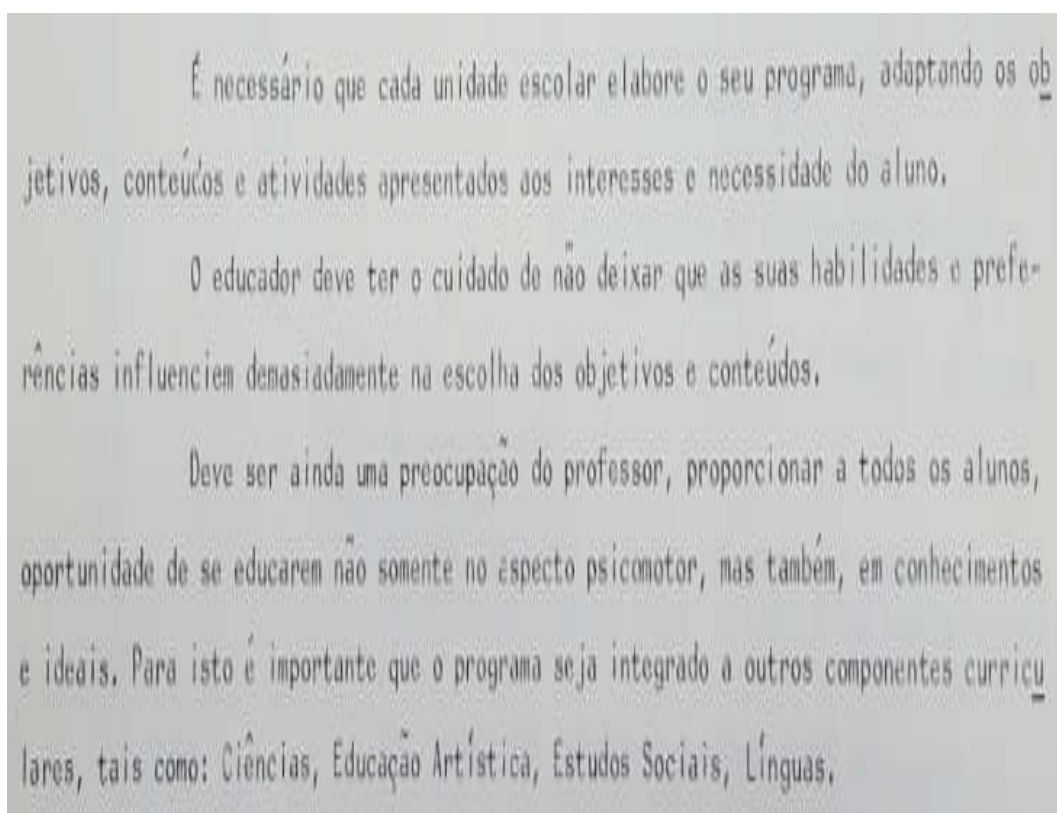
Figura 03 - Apresentação do documento precedente ao CBC de MG



Fonte: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares da Superintendência Educacional. **A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. 1978.

Após a apresentação, o documento (MINAS GERAIS, 1978) tem uma página introdutória (figura 03) que aborda alguns objetivos mais amplos (genéricos) sobre as funções do educador (físico), assim como uma breve menção sobre a importância do contexto local, sobre os interesses do alunado, bem como a identificação de aspectos interdisciplinares. Torna-se imperioso destacar os indícios de avanço da área, conforme se observa na escrita: “a Educação Física como meio não apenas de aprimoramento físico, mas desenvolvimento de habilidades intelectuais (...)”. No momento seguinte, lemos: “Sua estrutura permite uma utilização flexível e criativa por parte do professor (...)”. Sustento haver aqui uma clara tentativa de mudança em relação ao contexto das épocas anteriores.

Figura 04 - Recorte do documento precedente ao CBC



Fonte: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares da Superintendência Educacional. **A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. 1978.

De forma subliminar, percebe-se a preocupação na expressão do segundo parágrafo em se evitar que o docente selecione os conteúdos e organize pedagogicamente seu trabalho enfocando as habilidades (motoras e esportivas) que estariam mais presentes na sua própria

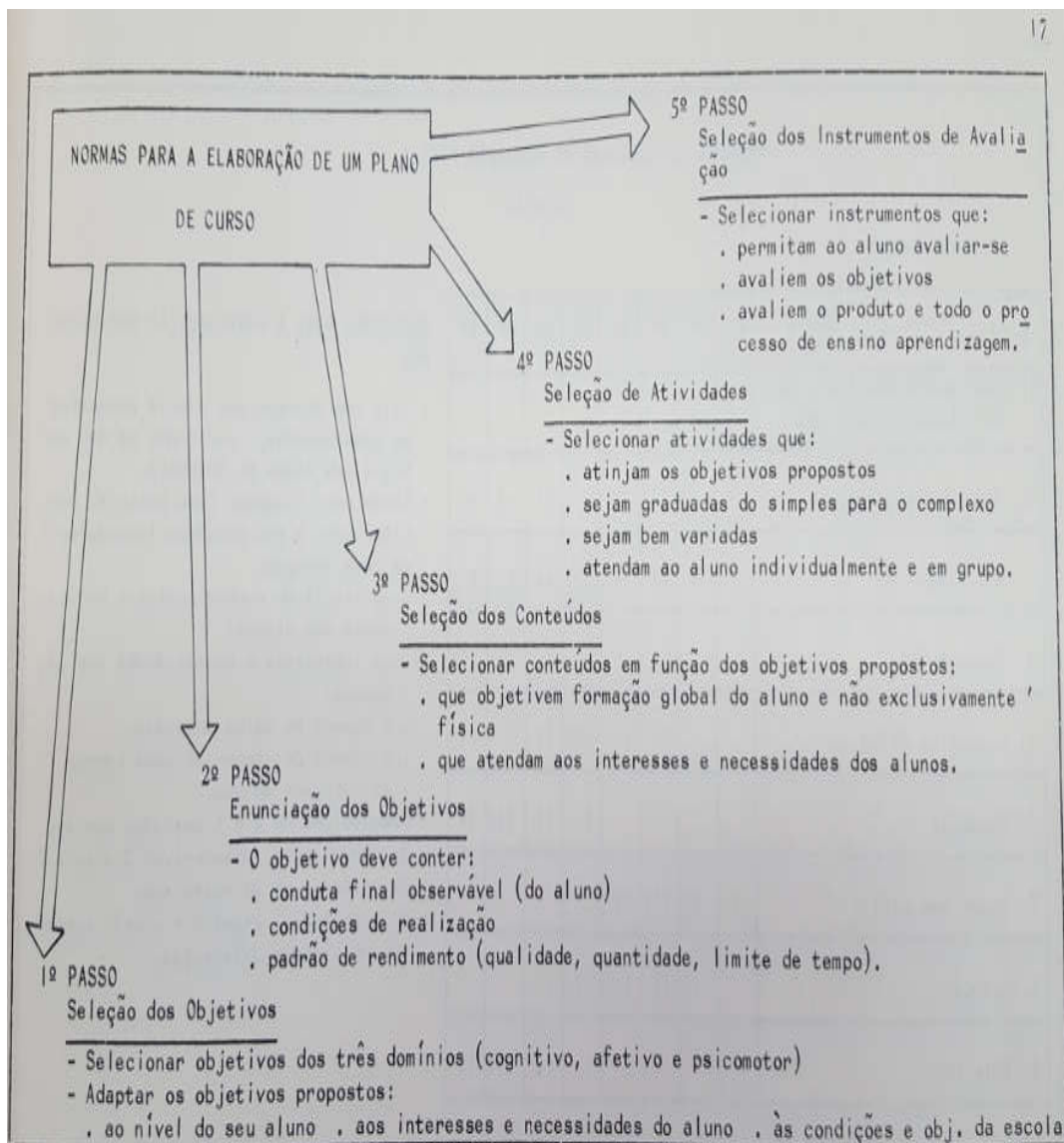
história. De fato, o aspecto que envolve “certo comodismo” do profissional já me parece claro à época. A escrita revela que o poder central, e os organizadores, já identificavam que os professores de EF tinham por tendência lecionar apenas os esportes ou as atividades corporais que tinham melhor domínio corporal.

No último parágrafo (figura 04), destaco dois pontos importantes: (1) o avanço significativo em relação à ideia de educar para além do aspecto psicomotor, ou seja, esse é o lado positivo da ideia de ruptura que já se avizinhava e que o documento já apresentava em 1978, auge do governo militar. Isso é movimento, é luta, é a visível transitoriedade do processo histórico; ou seja, o documento mineiro de 1978 já compunha claramente o *Movimento Renovador* da área; e (2) o reconhecimento do poder central sobre a ausência de um conhecimento específico da EF, ou mesmo de sua possibilidade em colaborar com o “idealismo” sugerido. Para que isso fosse possível, conforme o documento, deveria ser necessária a *interdisciplinaridade*, ou seja, já se mostrava clara uma das estratégias de legitimação da disciplina no âmbito escolar. Quero dizer que a EF teria mais “sentido” ou talvez adquirisse uma espécie de “importância filosófica” se fosse vinculada às demais disciplinas escolares, as quais já possuíam suas formas próprias de interrogação do mundo. O fato reforça os estudos sobre a crise epistemológica do campo que emergiu a partir da década de 1980, já apresentados no capítulo anterior (BRACHT, 2007; MEDINA, 2008; FENSTERSEIFER, 2001; VARGAS, MOREIRA, 2012).

Avançando na leitura, temos o seguinte recorte, que também reforça a transição de uma EF mais tecnicista, conforme identificava Tyler, para uma concepção que trataria de questões mais amplas do indivíduo. O “5º passo”, que aborda a questão da avaliação, traz significativa abordagem sobre o processo de autoavaliação e da preocupação como “todo o processo de ensino-aprendizagem”, indo para além da motricidade, do esporte e/ou do aspecto físico.

A marcação das etapas na planificação curricular (figura 05) para os cursos mineiros da EF reforça um aspecto significativo destacado no primeiro capítulo sobre a trajetória das teorias curriculares no Brasil que permearam a primeira metade do Século XX, culminando na década de 1970. Resgato aqui as ideias de Ralph Tyler já citadas no capítulo um e suas intenções de articulação entre o progressivismo e as concepções de eficiência, as quais nitidamente influenciam o documento exposto. As teorias do autor caracterizam-se mais por um tipo de racionalidade curricular próxima dos aspectos de eficiência, evidenciando etapas de objetivos e as respectivas avaliações dos resultados, com forte negligência sobre a importância do mundo das crianças ou de suas experiências prévias, ainda que se faça uma breve menção aos interesses dos alunos.

Figura 05 - Normas para elaboração de um plano de curso do documento precedente



Fonte: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares da Superintendência Educacional. **A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. 1978.

A perspectiva de Tyler (1973) como teoria do currículo, exemplo paradigmático desta orientação, foi decisiva e estabeleceu as bases do que tem sido o discurso dominante nos estudos curriculares e nos gestores da educação. O único discurso até há pouco tempo e ainda arraigado em amplas esferas da administração educativa, da inspeção, da formação de professores, etc. Para Tyler, o currículo é composto pelas experiências

de aprendizagem planejadas e dirigidas pela escola para conseguir os objetivos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Neira e Nunes (2009) são enfáticos ao abordarem as concepções de currículo deste período histórico no Brasil, sustentando que a preocupação dos professores estava direcionada para a organização racional do processo de ensino e para sua planificação. Esse momento ficou marcado, no âmbito da EF, “pela proliferação de obras e manuais que apresentavam, passo a passo, as aulas prontas, restando ao professor o papel de minimizar os problemas disciplinares ou estruturais e ‘colocar em prática’ o currículo ideal” (p. 76).

Nesse sentido, vale refletir sobre o papel que o professor de EF exercia naquela época, o qual pode ser destacado pela ideia do reproduzidor de práticas corporais, em especial as esportivas, como se pode depreender da observação do documento (figura 07). As concepções que abordavam outros aspectos da cultura corporal, como atividades rítmicas e jogos com bola, eram minoritárias. O tecnicismo e o *reprodutivismo*, a preocupação com a eficiência e o desenvolvimento de habilidades e competências (valências físicas), os aspectos motores de suporte às habilidades cognitivas, a esfera axiológica por meio da socialização são características notórias da época e podem ser claramente observadas na proposta curricular (figura 05).

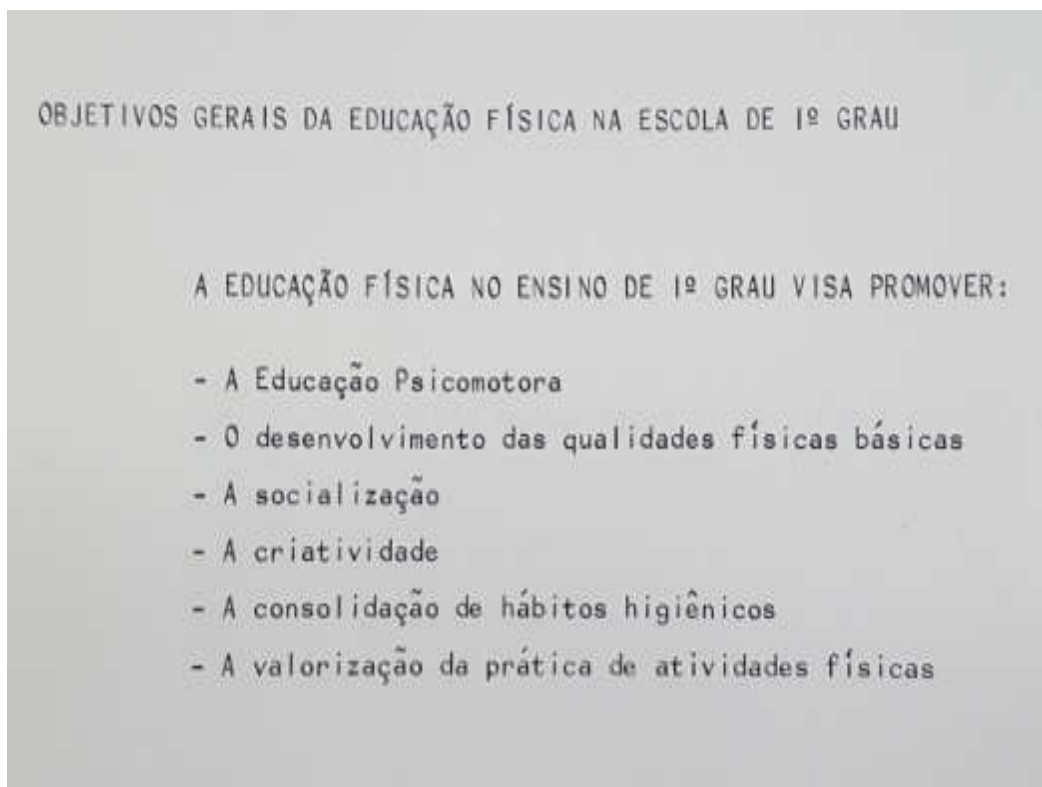
Nas palavras de Neira e Nunes (2009, p. 76), sobre a EF dos anos de 1970 no país:

O professor tornou-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação. Acentuou-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas prefixadas. O planejamento educacional propunha uma forma de organização que evitasse ao máximo qualquer interferência subjetiva que viesse a desestabilizar o processo. Com os objetivos preestabelecidos, bastava operacionalizar a ação didática de forma mecânica, a fim de evitar qualquer risco. Aqueles que pudessem ser sinalizados como perigosos ao êxito dessa maquinaria eram reprimidos ou excluídos do processo, fossem alunos ou, até mesmo, professores. A prática pedagógica foi concebida, simplesmente, como estratégia para alcançar os produtos previstos, traduzidos comumente em comportamentos desejáveis.

Os aspectos psicomotores já atrelados a essa fase da história do currículo da EF escolar, nitidamente observados no texto (figura 06), passaram a ser mais explorados na década subsequente (anos de 1980). Começava a se destacar o aspecto psicológico da educação e, naturalmente, a EF sofreu também esta influência, ou seja, focava-se no desenvolvimento do

aluno, dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores (com uma clara influência da Taxonomia de Bloom) e em como a criança aprendia (NEIRA, NUNES, 2009).

Figura 06 - Objetivos da EF escolar, conforme o documento precedente ao CBC



Fonte: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares da Superintendência Educacional. **A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. 1978.

Assim, ainda que o documento histórico da EF de Minas Gerais esboçasse certas tentativas de avanço, e tendo perdurado por quase três décadas como proposta de referência da área, ele apresentava elementos que sustentavam a perspectiva de uma EF escolar mineira cerceada por um forte componente tecnicista. Sustento haver, por meio do destaque de sua planificação, uma tentativa subliminar de convencimento social de que a disciplina de EF não teria responsabilidade pela formação crítica dos seus alunos ou mesmo pelo aprendizado de um conteúdo (*episteme*), na medida em que seus objetivos não enquadravam tais enfoques. Era como se ao currículo da área estivesse agregado uma espécie de neutralidade político-ideológica, o que me pareceu colaborar para o surgimento de debates epistemológicos de grande envergadura, como a crise dos anos de 1980, além das próprias heranças pedagógicas do governo militar.

Para além da ideologia tecnicista que caracterizou a educação, há de se considerar ainda que a herança deixada pela ditadura militar repercute até hoje no sistema educacional brasileiro. Vários elementos que estrangulam, por exemplo, a qualidade de ensino da escola pública são remanescentes das reformas educacionais executadas pelos governos dos generais-presidentes (FERREIRA JÚNIOR, BITTAR, 2008, p. 351).

Figura 07 - Exemplo do programa anual da EF escolar, conforme o documento precedente ao CBC

12

ESQUEMA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
EXEMPLO

Escola Estadual

Unidade	Série	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1. Movimentos básicos e habilidades perceptivas		I	I						
2. Atividades Rítmicas		I	II	III	IV	V	VI	VI	VI
3. Atletismo		I	I	II	II	III	IV	V	V
4. Basquetebol							I	II	III
5. Ginástica Olímpica				I	I	III	IV	V	VI
6. Handebol						I	II	III	IV
7. Jogos com bola		I	II	III	IV				
8. Nataçao			II	II	III	IV	V		
9. Voleibol						I	II	III	IV

SUGESTÕES PARA A DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES

- Leia com atenção aos níveis propostos em cada assunto e verifique em que estágio seu aluno se encontra.
- Tendo esta diagnose como ponto de partida trace o seu programa levando-se em consideração:
 - . os níveis de conhecimentos e habilidades dos alunos;
 - . os interesses e necessidades dos educandos;
 - . o número de aulas semanais;
 - . o número de alunos em cada turma;
 - . as estações do ano.
- Desenvolver de 4 a 6 unidades por ano.
- Se conveniente, desenvolver 2 níveis da unidade, em um mesmo ano.
- Se necessário, repetir o nível, porém com atividades diferentes.

Fonte: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares da Superintendência Educacional. **A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. 1978.

Se os conteúdos da EF podem ser entendidos como os temas da cultura corporal, eles são então um recorte de uma cultura mais ampla, o qual é traduzido nos textos. O currículo, nesse sentido, me parece um instrumento que apresenta então algumas restrições, na medida em que considero que “os conteúdos de uma disciplina, a ela delegados por uma sociedade [ou mesmo grupos reduzidos], provêm do que uma cultura considera legítimo em um dado momento histórico e, portanto, constituem seu limite” (RODRIGUÉZ, 2003, p. 336).

Se considerarmos, portanto, que a sociedade em geral clamava (e ainda clama) pelo olimpismo esportivo, atribuindo a qualidade de heroísmo às conquistas dos atletas, e que isso ainda contribuía com o desenvolvimento do nacionalismo que interessava o poder ditatorial, assim como para a vitrine de formação de soldados no contexto da “guerra fria”, é compreensível que a perspectiva tecnicista, esportivista e desenvolvimentista tenha se destacado na elaboração do documento de 1978 e, em boa parte, se mantido no CBC de 2005³³.

A este contexto, pode-se atribuir a ideia do imaginário social sobre a EF (BRACHT, 1999; NEIRA, NUNES, 2009), ainda atrelado à prática esportiva e, mais recentemente, ao movimento *fitness*. Tal imaginário compõe o cenário discursivo hegemônico da área e ainda enfrenta dificuldades de ser superado. Sua desconstrução, entretanto, é um desafio que não pode ser ignorado se almejamos discernir melhor sobre qual EF queremos na escola.

Dando continuidade às reflexões contextuais, passarei agora à análise da política mineira educacional das décadas de 1990 e 2000, destacando o momento da concepção dos CBC no ano de 2005, já no governo de Aécio Neves.

4.4 O contexto de influência política: a Educação mineira dos anos de 1990 e 2000

(...) qualidade, eficiência, eficácia – no quadro de uma cultura de prestação de contas –, são termos que alteram por completo as políticas e práticas curriculares, com incidência na produção da exclusão escolar dos alunos (...). Na prática, a apropriação destes termos que são um dos pré-requisitos da performatividade, centrada no desempenho distinto dos alunos, insere-se no movimento de reforma global da educação, ou seja, direcionado para a standardização, a prestação de contas, os testes à larga escala e a competição centrada na lógica de mercado (PACHECO, 2016, p. 112).

Para alguns pesquisadores (SACRISTÁN, 2000; LOPES, 2002; PACHECO, 2003; MOREIRA, 2001; APPLE, 2006; NEIRA, NUNES, 2009, 2016), não se pode buscar compreender

³³ Isso será debatido na seção seguinte e também na análise dos eixos temáticos dos CBC.

um currículo fora do seu contexto de elaboração. Qualquer tipo de estudo ou teoria que almeje galgar degraus de avanço numa compreensão dessa natureza deve considerar que a “política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (SACRISTÁN, 2000, p. 107). Assim, não considerar o contexto real no qual o objeto está mergulhado, no qual ele se processa e se manifesta, significa negligenciar o entendimento da própria realidade que se busca explicar.

Do ponto de vista histórico, o Brasil vem envidando constante esforço desde os primórdios do Século XIX no sentido de autonomia e qualidade, pois construir uma nação por meio da educação da população já é uma preocupação existente desde a primeira lei que visou oficializar as instituições de ensino em 15 de outubro de 1827 (SARMENTO, 2012). O foco em gerar autonomia das instituições do sistema público educacional, o quanto mais possível desvinculado de ideologias políticas e crenças religiosas, foi uma constante que atravessou o Século XX e foi, ao mesmo tempo, um ponto ambíguo, de difícil realização. Isso é visível, principalmente, nas articulações dos pioneiros da Educação.

Os autores do “Manifesto” apontavam a dificuldade da autonomização da educação pública diante do Estado. De um lado, reclamaram autonomia, de outro, disseram que, sem o apoio político do Estado, a autonomia que se desejava não seria possível. O Estado teria responsabilidade na geração da situação atual da educação, porque nem sempre soube ou não quis impedir a atuação dos interesses escusos e as intromissões indevidas. No entanto, somente o Estado teria o poder de criar condições para a autonomia desejada em suas diversas dimensões. Ao Estado caberia, “evidentemente”, a organização dos meios para garantir o direito de todos os indivíduos à educação. Isso se efetivaria mediante a elaboração e a implementação de um plano geral de educação, de estrutura orgânica (CUNHA, 2011, p. 586).

Nessa perspectiva reflexiva de contextualização, é imperioso acrescentar que tal esforço político tem se desdobrado nas últimas décadas para se alcançar uma universalização da Educação Básica no Brasil; e a ideia de qualidade tem norteado os debates e as políticas educacionais, as quais, hoje, culminam na elaboração da Base Nacional Comum (BNC) para os currículos. Almejam-se os patamares dos países considerados desenvolvidos, tendo por referência os padrões definidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Tal objetivo é sustentado na Lei nº. 9.394/96 (LDB), a qual assegura um processo nacional de avaliação do rendimento escolar em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino, considerando algumas prioridades e garantindo a qualidade.

Essa visão de ganho qualitativo na Educação Básica já vinha atrelada à perspectiva política que vigorava no Brasil na década de 1990, época em que “o governo brasileiro promoveu reformas educacionais em todos os níveis da educação” (NUNES, 2016, p. 26). Isso era uma ideia sustentada nos discursos internacionais sobre Educação, oriundos da Conferência Mundial de Jomtien, e que resultou na Declaração Mundial de Educação Para Todos, ganhando destaque a necessidade da oferta de uma educação de qualidade nos países em desenvolvimento, caso do Brasil. Desse encontro, no qual o país assumiu compromissos, nasceram muitas iniciativas de inclusão, redução da repetência e muitos projetos para educação nacional, sendo que alguns se destacaram no contexto de Minas Gerais.

Estas medidas são decorrentes da participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial. Estes documentos apontam, consensualmente, as necessidades básicas da aprendizagem, cujo objetivo é universalizar o acesso à educação e promover a equidade; desta conferência resultaram as bases dos planos decenais de Educação para os países de maior população no mundo (RAIMUNDO, VOTRE, TERRA, 2012, p. 848).

Temos aqui o contexto amplo de influência anterior aos CBC, no qual se discutiu a visão de educação que orientaria as políticas locais. Conforme os autores (*idem*), a partir da conferência na Tailândia, emergiram no Brasil: (1) o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), o qual mobilizou o governo, a sociedade civil e a participação dos estados e municípios; (2) o *Plano Político Estratégico* (1995-1998), que firmou o compromisso assumido pelo país, buscando expandir e melhorar a qualidade de ensino, implantando-se ainda (3) o *Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF). Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 também enfocou a qualidade do ensino e a correção do fluxo escolar. Esse conjunto de leis e planos, portanto, “acompanhou a orientação mundial de reorganização da política neoliberal, apresentando como princípio as reformas administrativas e gerenciais das escolas, criando mecanismos de regulação da eficiência, da produtividade e da eficácia da educação” (p. 851).

Convém lembrar que a ideia liberal tem suas bases no Século XVIII, no liberalismo clássico de Smith. É um conceito amplo que envolve controvérsias, mas traz em seu bojo dois termos fundamentais: mercado e Estado. O primeiro se ancora nos princípios da iniciativa

privada, da liberdade de escolha e da globalização, diante da qual o segundo “devia executar novas funções e estratégias administrativas de modo a aumentar sua eficiência e capacidade de regulação com gastos menores” (NUNES, 2016, p. 26). O Estado deveria ser entendido como “mínimo” devido à desmoralização que envolve tanto o setor público, como a própria sociedade em geral (PACHECO, 2003), ou seja, sendo ineficaz, ele não deveria interferir nas relações do livre mercado, pois na ideia liberal se pressupõe que tais relações seriam suficientes também para a regulação das interações humanas e para o progresso científico e social.

Mediante os discursos da ineficiência do Estado para gerir e atuar também nos setores sociais, o setor privado foi chamado a assumir parcerias e até algumas das funções do Estado como saúde, previdência privada, segurança, educação etc. Desde então, o que se vê é uma massiva transferência de responsabilidades para o mercado privado, atendendo, no entanto, apenas a uma parcela de indivíduos das classes ascendentes às classes média e alta. Para aqueles que não podem arcar com a fatura, restam os serviços ineficientes do Estado e seus programas de caráter emergencial (NUNES, 2016, p. 26).

No contexto educacional, o conceito de neoliberalismo se vincula também à meritocracia e parece buscar aproximar políticas curriculares, distintas entre si, como sendo capazes de ter as mesmas características e funções em locais diferentes. Seria uma espécie de estratégia, reforçada pela globalização, para se manter como único meio possível de avanço. Esse posicionamento, conforme Pacheco (2003), costuma estar presente nos discursos que sustentam políticas curriculares nos últimos anos, fase em que se expandiu a ideia de que o privado é melhor que o público. O autor continua:

Comenta-se, opina-se, defende-se a escola meritocrática porque está em causa a alma da nação, o caráter dos cidadãos (consumidores em um mercado globalizado), a escolha das escolas (porque o que é privado é bom, e o que é público é ruim). Por outro lado, muito timidamente, defende-se a escola pública, o direito constitucional à educação, o princípio de que a escola é para todos (p. 11).

A década de 1990 foi um momento no qual a escola começou a assumir as características mais elementares das ideias neoliberais, ou seja, as concepções de mercado passaram a se vincular também à Educação por meio da transposição do modelo gerencial de empresas para o interior escolar e ainda pelas práticas de descentralização político-

administrativas, as quais eram utilizadas com o (falso) propósito da democratização. Nunes (2016) acrescenta que o país, nesse período, teve sua economia local funcionando “como uma unidade da economia mundial” (p. 27), sendo forçado a ajustar-se às dinâmicas globais desreguladas. Para o autor (*idem*), “o Estado passa a ser incompetente e a lógica do mercado torna-se capaz de resolver as mazelas sociais. Como consequência, o Estado fica subordinado à economia”, e a Educação também se torna mercadoria. Isso se traduz ainda na ideia de que essa *mercadorização* do conhecimento e da Educação contribui para que o Estado deixe de ser o provedor, passando a ser apenas o avaliador (BALL, 2004). Entretanto, é imperioso ressaltar que, quando se assume o currículo como ponto central da escola, tais estratégias podem gerar consequências problemáticas e que serão abordadas mais adiante.

A globalização, por sua vez, é um fenômeno importante a ser citado nesse contexto, pois também gera significativo impacto na elaboração de políticas educacionais. Augusto (2005, p. 01) explica que ela levou “os países a se ajustarem, implementando medidas de contenção de despesas, reduzindo os investimentos na área social. Em um constante ajuste, as mudanças [foram] realizadas com o propósito de racionalização e modernização dos serviços do Estado”.

Em Minas Gerais, toda essa “contenção” estimulou o processo de descentralização, fato que resultou numa “pseudo” autonomia da gestão escolar local, pois a prescrição dos currículos via política pública, assim como o próprio controle avaliativo, permaneceram centralizados. Embora a recontextualização dos CBC no nível dos especialistas possa ter criado espaços para concepções alternativas, a força centralizadora do governo manteve as amarras ideológicas principais, dificultando a gestão local. A descentralização, lembremos, “não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional: ela foi desejada, definida, organizada e posta em prática pelo Estado” (CHARLOT, 1994 citado por PACHECO, 2003, p. 95). Augusto (*idem*) reforça sobre a falsa democracia e autonomia nas escolas mineiras. Em suas palavras:

Nas unidades escolares da [Rede Estadual de Minas], ocorre uma “aparente” gestão democrática e participativa, quando decisões devem ser referendadas pelos Colegiados escolares. Entretanto a participação e o envolvimento dos sujeitos, que convivem no contexto escolar é questionável, pois uma gestão efetivamente democrática pressupõe auto-organização dos envolvidos, espaço de luta, onde os interesses sejam debatidos, podendo ocorrer alternativas, que entrem em confronto com as hierarquias de poder e comando, que são impostas (p. 04).

Conforme Pacheco (2003), ainda que as intenções de descentralização tentem incentivar a participação dos atores locais (alunos, professores e pais), atribuindo-lhes responsabilidades curriculares, “o Estado continua a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo (...)”; e assim

mantém um controle técnico sobre a escola e os professores, pois não só separa a concepção da execução como também define a forma curricular pela formulação dos objetivos (ou competências), da seleção e organização dos conteúdos, da proposta de atividades e do controle da avaliação (p. 96).

Essa falsa autonomia local pode ser compreendida como um pressuposto que reforçou as características transitórias da política curricular do CBC de EF de Minas Gerais, ou seja, nesse complexo jogo de forças, as recontextualizações também atuaram no sentido de favorecer certo movimento por entre teorias curriculares distintas. Ainda que se depreenda não ter havido uma influência mais concreta (assumida pelo documento) das teorias críticas e/ou pós-críticas, alguns elementos, conceitos e categorias que são vinculados a elas aparecem, confrontando algumas prescrições hierárquicas mais tradicionais e mais presentes no documento.

Sustento que os próprios momentos de recontextualização podem ser entendidos como espaços de luta e reivindicação, os quais ensejam as vozes dos poderes locais, absorvendo suas influências, expondo suas necessidades ou até mesmo realizando alguns “apelos”. Ball (2001, p. 102) é enfático e argumenta que as políticas devem sempre ser compreendidas “como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade, e hibridização (...) isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais”.

Na medida então em que tais dificuldades oriundas do processo de globalização deveriam ser minimizadas para um melhor desenvolvimento econômico, surgiram os investimentos das organizações internacionais. Destaca Sarmiento (2012) que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, organiza em seu entorno trinta democracias que trabalham no sentido de enfrentar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização. Outras organizações, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), apresentam intenções semelhantes.

No mesmo sentido, algumas pesquisas reforçam este entendimento. Caparroz (2003) destaca que a implantação das políticas dos anos 1990, como a elaboração do PCN, por exemplo, contava com o financiamento e com as determinações das instituições internacionais

(Banco Mundial, FMI, UNESCO), as quais vinham “ditando regras mundiais, fundamentadas na concepção neoliberal, para as políticas educacionais, regras que [deviam] ser seguidas e cumpridas para a obtenção de recursos para a área educacional” (p. 310). Nunes (2016) informa que a meta nos anos de 1990 era a superação da pobreza, tendo sido estabelecida por organizações internacionais (FMI, BID, BIRD, OCDE), as quais assumiam “o papel de ministérios da educação, (...) interferindo (implementando) nas políticas na área da educação básica e superior” (p. 27-28). Lopes (2002) finaliza informando que todas essas organizações investiram fortunas nas reformas do Ensino Médio no país.

A proposta curricular (MINAS GERAIS, 2005a, p. 15) registra claramente que as consultoras realizaram debates em torno das leis e de documentos nacionais que contribuem para o controle e a regularização do campo na escola:

Além da LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação básica, atribuem à Educação Física valor igual ao dos demais componentes curriculares, abandonando o entendimento de ser mera atividade destituída de intencionalidade educativa (como na legislação de 1971), e passa a ser considerada como área do conhecimento. A Educação Física deve, portanto, receber o mesmo tratamento dispensado aos demais componentes curriculares como, por exemplo, ter horário garantido na grade curricular do turno e não ser utilizada como “moeda de troca” na negociação para que os alunos se comportem durante as outras aulas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também concebem a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, “com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 1997, p. 27) (Grifos meus).

O documento, ao assumir uma influência clara dos PCN, revela no recorte em destaque o distanciamento profundo que possui das teorias curriculares críticas e pós-críticas. Ora, se existe um ponto em comum e mais sólido entre as duas vertentes, este pode ser certamente o aspecto de que ambas defendem que o indivíduo (o aluno) já está inserido numa cultura ou em múltiplas culturas, inclusive as corporais. As pessoas são sujeitos da cultura, tendo sua história de vida, suas vivências e seus conhecimentos sobre a cultura corporal já preestabelecidos.

Como pode o componente curricular da EF, ou mesmo um documento curricular da área, acreditar ter essa prerrogativa em "introduzir" as crianças neste "mundo cultural"? Elementar: as crianças já conhecem, deparam-se e experimentam inúmeras práticas corporais muito antes de adentrarem a escola.

No mesmo sentido, o diálogo observado nas entrevistas reforça sobre esta importância dos PCN, como se observa nos recortes abaixo, ainda que se perceba que não tenha sido o foco, pois as consultoras revelam diferenças nas respostas:

Entrevistada 2: Mas eu acho que o que influenciou muito mais [os CBC] foi isso aqui (*aponta alguns livros que levou para a entrevista e também os PCN*), as coisas que estavam acontecendo no mundo da Educação Física, sabe? A discussão do CBCE... assim, essa visão crítica de Educação Física. (...) Muito mais do que o documento anterior [de 1978], porque ele já tinha muito tempo e já estava "caduco" em relação as nossas ideias.

Entrevistador: Mas e os PCN, a LDB, as Diretrizes Curriculares?

Entrevistada 2: Não. O PCN a gente inclusive leu, inclusive participei daqueles *ad hoc*, né? (...) os PCN refletiam tudo que estava acontecendo no momento da Educação Física. Mais ou menos, então assim, acho que ele ajudou a dar referência aqui.

Entrevistada 4: Com certeza. Na verdade, eles são a grande referência, né? Pra nós, naquele momento, tanto a lei quanto os parâmetros e as diretrizes. A gente trabalhou muito colado nessas propostas aí, né?

Entrevistador: LDB, PCN e as DCN?

Entrevistada 4: [Sim].

Na medida em que os "PCN de educação física se apresentam como uma ferramenta que é construída com base numa multiplicidade de abordagens" (CAPARROZ, 2003, p. 327), tendo recebido sustentação financeira de corporações estrangeiras e sendo destacado como elemento de suporte para os CBC, parece-me elementar sustentar que a visão neoliberal de eficiência técnica e a produção de habilidades e competências não seriam "abandonadas" pela equipe organizadora de Minas. Ainda que a professora coordenadora reconheça seu

amadurecimento intelectual crítico quase trinta anos após a produção do primeiro documento, as marcas históricas (técnicas) ainda se mostram presentes no texto.

É importante destacar que as reformas ocorridas em Minas neste período eram financiadas tanto pelo BID, mas com parte dos recursos oriundos do próprio governo brasileiro. Considerando o envolvimento direto desta corporação e as teorizações curriculares críticas e pós-críticas do campo educacional destacadas no primeiro capítulo, as quais vinham orientando pesquisas, práticas e algumas políticas educacionais, era de se esperar que o currículo escolar assumisse um papel de destaque na reforma, pois me parece plausível sustentar que nenhuma política educacional pode ter sucesso se o currículo não for o centro das reformulações (PACHECO, 2003; LOPES, 2002). As reformas estavam, inclusive, inseridas num amplo contexto, o qual pode ser resumido na ideia de que o Brasil buscava (e ainda busca) ser reconhecido como um país em que sua qualidade da educação fosse referência internacional.

A contrarreforma educacional em Minas Gerais caracterizou-se pela redefinição política da SEEMG, que colocou a escola como eixo central da busca pela qualidade do ensino, ou seja, como *locus* privilegiado da ação, transformando a expressão “qualidade do ensino” em uma palavra de ordem que [nortearia] os projetos educacionais a partir da década de 1990, aparecendo logo na primeira iniciativa governamental e perpassando toda a década (ANTUNES, 2015, p. 114).

Assim, o governo de Minas Gerais, inserido nesse contexto de verbas oriundas das corporações internacionais, realizou uma série de reformas educacionais, as quais objetivavam o desenvolvimento sustentável do Estado e a superação de muitos dos desafios citados. Contudo, o foco era a minimização do caráter excludente observado nas escolas (ANTUNES, 2015). Uma dessas reformas foi a do Ensino Médio (EM), a qual era sustentada fundamentalmente pela necessidade do aumento de vagas escolares, visto que apenas 25% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados no EM, refletindo um índice inferior a vários países, conforme dados do Ministério da Educação (BRASIL, 1999).

Buscava-se ainda estabelecer referenciais nacionais, via PCN, ainda que estes não fossem obrigatórios, e também pelas diretrizes nacionais; a criação de sistemas de avaliação centralizada em resultados, programas de formação continuada de docentes e de gestores escolares (oferecidos pelo próprio governo, e não o incentivo à pós-graduação *stricto sensu*); avanço nos métodos de ensino, a se destacar o Ensino a Distância (EAD); e melhorias de infraestrutura geral. Toda a organização política do Estado mineiro por meio dessas reformas

educacionais da década de 1990 foi considerada então como uma organização mais sistematizada do pensamento neoliberal no Brasil, consolidando a ideia de que Minas Gerais vinha se tornando “um laboratório dos esforços de modernização capitalista” (MARTINS, 1998, p. 29).

Entretanto, um problema sério que emergiu foi o de que os objetivos da escola para a classe intelectual não eram os mesmos das corporações. O BID³⁴, por exemplo, possui inúmeras formas de oferecer subsídios financeiros para muitos campos. Sobre suas políticas de equidade e produtividade para a área educacional, por exemplo, observa-se em seu escopo a clara intenção de “transição da escola para o trabalho e qualidade do ensino primário e secundário”. Nesse sentido, parece improvável vislumbrar que quaisquer das políticas curriculares brasileiras financiadas pelo banco, agregando-se neste caso o contexto político mineiro neoliberal, não operassem no sentido do desenvolvimento de habilidades e competências, negligenciando a formação do pensamento crítico do alunado.

Assim, o que pareceu bom num primeiro momento, mostrou-se problemático mais à frente. A inclusão objetivada por Minas careceu de qualidade pelo fato de as escolas não comportarem o quantitativo de alunos que se abraçava e pelo despreparo dos docentes em situações já difíceis de trabalho. Nesse sentido, é oportuno o alerta de Luiz Antônio Cunha (2011), pois, para o governo, parece importar pouco que os alunos saibam ler ou compreender o que leem. O que parece fundamental, sobremaneira, é que os “incluídos” recebam seus diplomas, seja na escola ou no ensino superior, e que os números cresçam fazendo o Brasil se aproximar dos países desenvolvidos, pelo menos nas estatísticas. Logo após a própria publicação dos CBC, temos também a análise de Augusto (2005), atrelando a inclusão às precariedades das escolas mineiras:

Ao se falar de escola pública hoje, não se pode esquecer as suas precárias condições de funcionamento e a situação insustentável de trabalho, a que os docentes se veem submetidos (Paro, 2002). Apesar da ampliação do acesso à escolarização na educação básica, pode-se afirmar que os alunos das escolas públicas estaduais em Minas Gerais sofrem os efeitos do que se pode chamar, lembrando a categorização de Castel (1997), de inclusão precária (p. 06). (Grifo meu).

³⁴ <http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/nossos-objetivos-metas-e-prioridades-setoriais,7914.html?#anchor1>.

Conforme a autora, os docentes lecionam em uma estrutura de organização escolar nas redes públicas que não permite um trabalho compartilhado com os colegas. Não há disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção necessária, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam. Os professores são ainda convidados a desempenhar outras atribuições, para as quais não estão preparados³⁵. De fato, pelas condições salariais, na maior parte dos casos, os mestres acabam por aceitar ampliar a jornada de trabalho com outras funções, como forma de aumentar seus rendimentos (AUGUSTO, 2005).

Isso posto, fica-me a ideia de que, desde os anos de 1990, o Ministério da Educação (MEC) intensificou esforços na busca pela universalização de uma educação fundamentada em qualidade. Todavia, parece ter cometido o equívoco de manter essa *qualidade*³⁶ atrelada às expressões: *produtividade*, *eficiência*, *eficácia* e *avaliação*, entendidas como máximas do neoliberalismo. Os resultados então dessa política liberal passaram a destacar as inúmeras dificuldades do país, que crescia sem desenvolver-se adequadamente porque se deparava com graves problemas de estrutura nas escolas, de lacunas na formação docente, de gestão equivocada e, muitas vezes, negligente nas grandes distâncias em um território de fronteiras longínquas, nas práticas pedagógicas excludentes etc.

Passada a virada do século, o contexto político mineiro neoliberal foi renovado e ganhou “novos ares” com a política de Aécio Neves, que assumiu após o governo de Itamar Franco. No campo das políticas educacionais, emergiu então a organização dos Conteúdos Básicos Comuns. O currículo, como já mostrado anteriormente, era entendido como central para as reformas educacionais que se almejavam, na medida em que as pesquisas ocorridas a partir dos anos de 1990 mostraram seu potencial na construção de identidades específicas para se determinar um tipo de sociedade (MOREIRA, SILVA, 2008). O estado de Minas Gerais, então, precisava de um currículo obrigatório e atualizado, em especial a EF, que tinha sua orientação de conteúdos ainda amparada pelo documento anterior de 1978, organizado ainda no auge do governo militar. Conforme publicação oficial da Secretaria de Educação (MINAS GERAIS, 2005b):

Art. 1º Ficam estabelecidos os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, constantes do anexo 1 desta resolução, a serem ensinados obrigatoriamente por todas as unidades estaduais de ensino.

³⁵ Particularmente, vivenciei isso na escola estadual em que atuo: na execução do Projeto *Reinventando o Ensino Médio*, fui convidado a aumentar minha carga horária para dar aulas de informática sem ter qualquer qualificação para tal.

³⁶ O termo será abordado com maior detalhe mais adiante.

Art. 2º As unidades estaduais de ensino devem implantar, a partir do início do ano letivo de 2005, conforme o planejamento curricular de suas ações pedagógicas, os Conteúdos Básicos Comuns – CBC que devem ser enriquecidos, ampliados e adaptados às características regionais e às necessidades dos alunos.

Dentro desse contexto, Cunha (2011) acrescenta sobre as inter-relações das esferas pública e privada no campo educacional brasileiro. Para o autor, “as alterações ocorridas na configuração dos Estados nacionais, bem como a recente crise do capitalismo, em escala mundial, levaram à emergência e à proliferação de novas ou de renovadas formas de simbiose entre as duas esferas” (p. 587). O autor explica que, na virada para o Século XXI, percebeu-se que o campo educacional brasileiro teria grande expansão; e o fato gerou como consequência a aplicação de investimento dos fundos internacionais no país. Ressalta que, a partir desse investimento, dois pontos foram fundamentais e simultâneos, pois, na medida em que as empresas educacionais receberam esses subsídios financeiros, as escolas sob a mesma influência foram reestruturadas administrativamente, com redução de custos e profissionalização da gestão local.

Essa nova forma empresarial de gestão se mostrou nítida no setor educacional como um todo, mas em especial no contexto mineiro, pois o governo Aécio já apresentava forte vinculação com os ideais mercadológicos, ou seja, o campo educacional do Estado era demasiadamente permeável a tais concepções neoliberais. Em Minas, sustentava-se a importância da escola para o desenvolvimento econômico, pois os sistemas educacionais públicos de ensino podem ser compreendidos como importantes mercados para a venda de materiais didáticos: livros, computadores, contratos de serviços para empresas privadas, reserva de local de trabalho para milhares de licenciados (CUNHA, 2011). O autor sustenta que as redes públicas de ensino compram das empresas privadas os materiais didáticos e outros produtos, passando a ser-lhes garantida a venda de grandes volumes de mercadorias. José Pacheco (2003) corrobora e destaca a estreita relação entre educação e crescimento da economia na perspectiva neoliberal:

Ao recuperar os pressupostos da teoria do capital humano (...), as práticas neoliberais perspectivam a educação como sendo um dos pilares fundamentais do edifício econômico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público. Mesmo que seja salvaguardada essa última dimensão, o neoliberalismo faz da educação um serviço, cuja eficiência e produtividade

de resultados é diretamente proporcional à intervenção dos grupos de mercado e deve corresponder a níveis de excelência (p. 64).

O estudo de Cunha (*idem*) apresenta uma análise importante de interferências mercadológicas que geraram impacto nos currículos brasileiros e que contribui com essa discussão. O autor faz uma distinção entre duas categorias de análise: (1) a ideológica, mais vinculada às concepções religiosas que historicamente influenciaram os currículos e; (2) a econômica, mostrando como os currículos educacionais sofreram pressões por meio da “venda de mercadorias para consumo das instituições escolares (a oferta gerando a demanda) (...)” (p. 588). Essa segunda vertente é a que me parece oportuna a se considerar no contexto desta tese. Conforme o autor, ela é pertinente para efeitos analíticos, pois “a venda de mercadorias [livros e computadores], a reserva de mercado de trabalho e os projetos de socialização político-ideológica configuram os currículos escolares tão ou mais decisivamente do que os embates das concepções propriamente pedagógicas” (p. 589).

Assim, no campo da EF, geralmente vista como um “anexo” (isolado) às demais disciplinas escolares, já que a área não exige livros didáticos ou computadores para o alunado, as grandes corporações esportivas são as maiores beneficiadas com a venda em larga escala de materiais didáticos, como bolas, redes, uniformes, raquetes, coletes escolares, entre outros artefatos, hoje já vinculados até mesmo ao campo *fitness*. Isso se traduz nos currículos, seja na formação docente ou nas escolas, como no próprio CBC de EF, os quais começaram a implantar variações disciplinares de ginásticas corporais na medida em que o *boom* das academias dos anos de 1990 ganharam espaço no mercado brasileiro. A ginástica de academia já é claramente “reproduzida” nas escolas. Como ressalta Cunha (2011, p. 596), “com agrado ou com repulsa, é comum dizer-se que o currículo do ensino brasileiro é determinado pelo [material] didático, não o contrário”.

Esse é um ponto que me parece importante para o caso da EF escolar, pois, na medida em que a escola abarca e aceita o *reprodutivismo* das ginásticas corporais de academia, da própria espetacularização do esporte e da motricidade humana, todas isentas da reflexão crítica, essas mesmas disciplinas se fortalecem nos currículos do ensino superior como um argumento falacioso de que são fundamentais porque estão presentes no currículo (mercadológico) da EF escolar. Assim, garantem-se na escola mais postos de trabalho para docentes despreparados para atuar de acordo com as exigências sociais, democráticas e críticas da Educação, ou seja, mais uma vez se negligencia a função primordial da escola que sustento nesta discussão. Toda

a cadeia disciplinar da EF é, portanto, visivelmente determinada pela influência do mercado de consumo, sem qualquer preocupação com a formação crítica.

Dando continuidade à análise contextual, dois trabalhos de pesquisa também dão suporte ao debate. O primeiro, de Falci (2005), fundamenta as reflexões expostas no sentido das influências neoliberais de mercado, bem como de controle avaliativos, informando que, no governo de Aécio Neves, a política educacional mineira se pautava em duas diretrizes essenciais, que eram oriundas da preocupação observada pela diminuição dos resultados avaliativos de larga escala observados no Estado. Minas Gerais havia passado do primeiro para o quarto lugar no país. As duas diretrizes eram:

- a) a urgente reforma do aparato institucional do Estado, com a introdução de um verdadeiro “choque de gestão” nas estruturas administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais.
- b) o compromisso com o conceito de desenvolvimento com redistribuição, que significa a correção das desigualdades interregionais de renda e a promoção da igualdade social (*Idem*, p. 40).

Augusto (2005) corrobora e informa que a gestão dessa época (2003 a 2006) “apresentava preocupação com a perda de posição do Estado nos resultados do SAEB/2003 – MEC, considerando que tal perda se [fazia] acompanhar de queda da própria *performance* nos resultados do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública” (p. 05). A autora (*idem*) ressalta ainda que essas medidas realizadas na reforma de Minas, denominadas por “Choque de Gestão”³⁷ e ocorridas no início do governo Aécio, anunciaram corte de despesas, redução de custos e de pessoal da educação, e ainda o conhecido “arrocho salarial”. Acabaram então por se constituir em obstáculos à melhoria da prestação de serviços educacionais, prejudicando as próprias propostas da então gestão da Secretaria de Educação do Estado. Foi, como se diz num conhecido jargão popular: “dava-se com uma mão e tirava-se com a outra”.

Falci (2005) acrescenta, também recorrendo aos documentos oficiais, que no projeto para a educação no estado de Minas Gerais para o período 2003/2006, fase de elaboração do CBC, o governo do Estado assumiu vários desafios, como: (1) manter as conquistas já

³⁷ A Secretaria de Planejamento do Estado (SEPLAG) salienta que esse plano de Reforma recebeu o nome de “Choque de Gestão” devido às ações de otimização de processos e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional. A proposta política em questão objetivou melhorar a qualidade e reduzir custos dos serviços públicos, mediante reorganização institucional e do modelo de gestão. A questão da qualidade, nesse sentido, parece envolver uma visão reducionista, o que discutirei mais adiante.

alcançadas; (2) universalizar o Ensino Médio; (3) ampliar a duração do Ensino Fundamental; (4) intensificar as ações voltadas para o atendimento de jovens e adultos, com ênfase na alfabetização e na formação para o trabalho; (5) investir pesadamente nas condições para a elevação da qualidade da educação (MINAS GERAIS, 2003).

O segundo trabalho, de Pereira (2008), informa que as reformas mineiras tinham como lema a reconstrução da excelência na escola pública. A pesquisadora também apresenta uma análise da política do Estado a partir dos documentos oficiais, os quais destacavam que as reformas visavam a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promovesse a inclusão do aluno na sociedade. Objetivava abranger 102 municípios, quatro mil escolas e quase três milhões de alunos. Em suas palavras, os documentos oficiais de Minas Gerais sustentavam que a “escola pública [precisava] construir sua excelência na capacidade de atender efetivamente às necessidades educacionais dessa população concreta que necessita da educação pública para ter acesso a outras prerrogativas cidadãs” (p. 33), em especial o acesso ao mercado de trabalho.

Nesse sentido de intenções de qualidade, de superação do fracasso, de inclusão e de cidadania, muitas estratégias são estimuladas pelo poder central, na busca de que a gestão local escolar pudesse envidar esforços para a concretude de tais objetivos. Conforme a Resolução da Secretaria de Educação, nº 521/04, de fevereiro de 2004, que dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais, estas deveriam atuar na recuperação de alunos para sanar dificuldades de aprendizagem, evitando a retenção, devendo, para isso, desenvolver amplas oportunidades de aprendizagem. É nesse momento, inclusive, que as escolas são estimuladas a realizar parcerias com instituições privadas e até filantrópicas, pois o poder central se depara com a própria impossibilidade de atender tamanha demanda educacional (AUGUSTO, 2005).

Mas, na medida em que o termo *qualidade* ganha expressão na análise, é imperioso reiterar seu significado para o governo mineiro no contexto da época da reforma, diferenciando-o do que entendo por qualidade neste trabalho de pesquisa. De fato, as discussões sobre a expressão parecem até já avançadas no debate acadêmico e contribuem para a análise das políticas inseridas na reforma educacional de MG, a qual tem em seu centro a reestruturação do Estado, novos modos de acumulação do capital e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades e competências. A qualidade, nesse sentido, estaria ligada apenas à expansão e ao desenvolvimento da economia, ressuscitando uma perspectiva mais tradicional, utilitarista e pragmática, já superada pelas forças questionadoras do pensamento crítico e pós-crítico.

Para Pacheco e Paraskeva (1999), a questão da qualidade educacional é diretamente relacionada às decisões sobre o currículo, o qual pode também ser compreendido enquanto deliberação, ou seja, mais distante do seu tradicional aspecto técnico ou mesmo do seu processo de reificação.

Enquanto projecto que envolve intenções e práticas, o currículo é um processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos. De acordo com as políticas educativas, em geral, e as políticas curriculares, em particular, o estudo das decisões curriculares é uma questão central nos intentos da melhoria da qualidade escolar (p. 08).

Moreira (2010c) acrescenta que, no complexo cenário contemporâneo, o conjunto de debates e discussões sobre a escola pública no Brasil envolve sempre a questão da “qualidade” da educação, termo ambivalente, polissêmico e que suscita diferentes interpretações, distintas leituras e inúmeras formas de abordagem. O autor ressalta seu esvaziamento, “decorrente de seu uso abusivo e por vezes demagógico” (p. 218), e afirma que

são limitadas as visões de qualidade que priorizam desempenho satisfatório em exames nacionais; domínio de conhecimentos, habilidades e competências que se estabeleçam previamente; emprego de tecnologias avançadas; supervalorização da competitividade e da produtividade (...), [pois] não se ultrapassa o nível instrumental quando a noção de qualidade se funda apenas em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor, do compromisso com justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que concretamente a definem e adotam (p. 220).

Em recente trabalho de pesquisa (LAURO, LEITE, VARGAS, 2014), destaquei também que desenvolver uma ideia de qualidade atrelada a um modelo educacional mais abrangente implica em refletir sobre questões fundamentais relacionadas a valores, conceitos, preconceitos, ideologias, desejos, entre outras subjetividades. Caminho no mesmo sentido de Moreira (*idem*), para quem a expressão *qualidade na educação* não deve vincular-se a parâmetros definidos de julgamento ou a propostas de ações rígidas nem implicar a imposição de um valor fixo, atemporal e impermeável ao contexto sócio-histórico, mas, ao contrário, deve envolver discussões, diálogos e consensos advindos das experiências, vivências e práticas em diversos ambientes educacionais. Novamente, em suas palavras:

(...) as decisões relativas ao currículo de uma escola de qualidade precisam incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea, entre os quais destaco a pluralidade cultural e a política de identidades – temas característicos do paradigma do reconhecimento (MOREIRA, 2010c, p. 220).

Mas, dentre as diversas perspectivas de análise, o conceito de qualidade parece estar sendo mais problematizado nos últimos anos, especificamente a partir de uma teorização educacional crítica, a qual ressalta sua vinculação às políticas neoliberais e à ideia da preparação para o trabalho, ambas regidas pela atenção primordial dada às movimentações do mercado. Isso ficou visível a partir das pesquisas apresentadas e também se mostra claro na abertura do próprio CBC de EF, ainda que a expressão “qualidade” não tenha recebido um tratamento específico e conceitual.

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população (MINAS GERAIS, 2005, s/p). (Grifo meu).

É notória a prévia determinação do poder central – o Estado enquanto instituição permeável ao mercado – em sustentar os objetivos da política curricular de Minas por habilidades e competências preparatórias para o trabalho. Essa é sua perspectiva de qualidade. Com a descentralização, por sua vez, ocorre ainda uma tentativa de “reconciliar o controle ideológico e cultural sobre o sistema com as práticas, que favorecem tanto a pluralidade dos projetos, controlados pela administração, como a responsabilização dos atores pelos resultados escolares” (PACHECO, 2003, p. 96).

De fato, o que sustento como qualidade na educação e nos currículos acaba por assumir significados diferentes, na medida em que estes se reportam a momentos históricos distintos e a diversos contextos políticos e socioculturais. A noção de qualidade nos currículos, na educação, deve passar pelos atores locais, mais preparados para uma autocrítica reflexiva. A ideia leva à necessidade de explicitar a noção de qualidade na educação no contexto em que ela é utilizada, de modo que os parâmetros e objetivos estabelecidos possam nortear a construção de

mecanismos de atuação eficientes, respeitando-se as prioridades e as demandas da realidade de cada comunidade. É desse entendimento que Pacheco (2003) argumenta

que se torne urgente reformar a educação no quadro das macro e microrrelações de poder dentro das escolas e entre as escolas, passando pela abordagem cultural da escola, alicerçada em uma comunidade de compromisso e trabalho colegial (Fullan e Hargreaves, 2001), em uma articulação horizontal de interesses e projetos, em uma busca do desenvolvimento profissional docente e em uma construção de uma dada identidade curricular (Moreira, 2002) (p. 97).

Em se tratando da EF, é sabido que, desde o início dos anos de 1990, as teorizações curriculares da área lutavam por seu espaço buscando cada uma se consolidar como a melhor alternativa para esse avanço “qualitativo” que se almejava. Era o processo de ruptura com os padrões tecnicistas já apresentados no segundo capítulo. Objetivava-se criar políticas alternativas curriculares de qualidade para o campo e que contribuíssem com a formação de cidadãos críticos, afastando-se da ideia neoliberal de movimentação do mercado enquanto um processo lógico de orientação dos currículos e da formação inicial. A ideia era inverter essa lógica, mas o fato se mostrou problemático devido ao crescimento da crise de identidade epistemológica do campo e, principalmente, porque, no contexto mineiro, as intenções do poder centralizador se revelaram opostas às funções primordiais da escola básica, as quais são entendidas nessa análise pela ideia de se contribuir para a formação crítica do indivíduo por meio do conhecimento escolar e por experiências diferentes das vividas no cotidiano (BRACHT, 1999, 2007; YOUNG, 2011), o que revalorizaria os propósitos sociais fundamentais da Educação (BALL, 2001).

É possível depreender do debate até aqui exposto que o discurso neoliberal aborda questões sobre a globalização, sobre a inclusão, sobre a sociedade do conhecimento, entre outras, mas enfoca principalmente a qualidade total que objetiva a empregabilidade (REZENDE, ISOBE, DANTAS, 2012). Assim, busca justificar a necessidade de reformas no aparelho do Estado e nas relações entre capital e trabalho. Nessa lógica, conforme as autoras, as mudanças que são realizadas no sistema educacional expressam alterações na forma de gestão e controle do ensino, favorecendo a desobrigação do Estado em termos de responsabilidade e custos, de modo que os aspectos empresariais sobressaiam na escola, estando esta inserida num sistema de concorrência.

Caminhando para o final desta etapa, Caparroz (2003) acrescenta que, na transição da década de 1990 para os anos 2000, era mesmo primordial para o poder central o acesso às informações de produtividade, eficiência e qualidade das escolas brasileiras, e a ideia de *ranking* já vislumbrava um futuro currículo nacional³⁸, assim como o próprio CBC em Minas, que já se avizinhava, pois o país já era dominado por

uma política educacional calcada nas regras do mercado, em que a concorrência e a competitividade [motivavam] a melhoria da qualidade do serviço prestado e do produto (educação), na luta pela conquista do “consumidor”. O estabelecimento de um mercado educacional [deveria, então,] levar em consideração as preferências e oferecer condições para a avaliação e escolha dos consumidores em relação ao que [era] oferecido (p. 311).

Isso permite concluir que a preocupação do poder central com a qualidade das escolas mineiras era sensivelmente atrelada às concepções competitivas de mercado, refletidas nos resultados conteudistas das avaliações e na elaboração de currículos centralizados para habilidades e competências. Esse era o contexto que as organizadoras da proposta em análise vivenciavam.

Observemos que as entrevistas realizadas também trazem valiosa contribuição quanto ao modelo de EF descrito até então, reforçando alguns marcos históricos sobre a área nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Outrossim, contribuem para fortalecer uma visão mais ampla dos contextos de elaboração da política curricular em análise, assim como para delinear o perfil profissional das consultoras envolvidas. Duas das consultoras do documento, por exemplo, tiveram sua formação inicial na graduação em meados da década de 1970, demonstrando larga experiência de trabalho na EF mineira, conforme se observa nos recortes a seguir destacados, os quais revelam o perfil da equipe:

Entrevistada 1: Quando eu cheguei no ensino médio, eu já, nessa época, ajudava como técnica de equipe e tal. Eu ingressei e fiz vestibular, passei para Educação Física na UFMG. Ingressei em 72 e me formei em 75. E aí eu comecei a trabalhar como professora de Educação Física do colégio que eu era. Trabalhei também como juíza internacional e me capacitei na área da ginástica olímpica (...) e eu fui convidada pra UFMG. [Fiz mestrado nos EUA em Biomecânica].

³⁸ Hoje vivemos tal realidade com a elaboração da Base Nacional Comum.

Entrevistada 2: Eu fiz minha graduação em 1967 e me formei em 1970, em licenciatura em Educação Física. Eu tinha uma vocação pedagógica, vocação não, um trabalho mesmo nessa linha pedagógica. Eu já tinha contrato na UFMG com Prática de Ensino e lecionava no CEFET. Mas eu pedi demissão para fazer o mestrado em Santa Maria porque o CEFET não deixou ir com bolsa e disse que não interessava para Educação Física ter mestrado. Então eu fiz mestrado lá na primeira turma. Lá, em Santa Maria. E fui a primeira a defender a minha dissertação, e foi em 1981. Eu estudei sobre Estágio Supervisionado, que era a minha tese. Que era a relação entre supervisor e o aluno.

As entrevistas também apresentam o perfil das outras duas organizadoras do documento, as quais tiveram sua formação inicial já nos anos de 1980, e revelam muito sobre sua história, suas subjetividades, visões políticas e sobre a formação inicial na graduação:

Entrevistada 3: Então, na época de fazer vestibular [em 1980], eu optei pela Educação Física mais pela minha paixão pelo esporte, pelo jogo. Passava pela minha cabeça de adolescente que o prazer de jogar seria o mesmo prazer de se trabalhar com aquilo, né? Então, enquanto eu fiz o curso de Educação Física, eu já trabalhei em escola de Educação Infantil. E (...) dei aula desde a Educação Infantil, eu pulava o Fundamental I e dava do 6º até a 3ª série do Ensino Médio. (...) só que quando eu comecei com essa experiência numa escola mais organizada, eu comecei a perceber que aquilo que foi a minha formação, aquilo que foi de atleta, não tinha nada a ver com o meu aluno real. Porque eu achava que todo mundo nascia gostando de jogar bola como eu jogava, e que em todas as escolas teriam a estrutura que a UFMG teria. Então foi uma dupla decepção. Primeiro que meus alunos não gostavam (risos), e segundo porque a escola não tinha a estrutura que eu tive na minha formação. Aquela coisa toda certinha, toda idealizada. (...) quando eu estava na Faculdade de Educação Física já estava iniciando esse movimento mais crítico [da área], mas só que não chegava a nós ainda. Ainda estava muito restrito a grupos da pós-graduação.

Entrevistada 4: Eu entro no curso [de Educação Física] em 80, e aí a gente foi do D.A, eu participei do primeiro ENEEF (risos). Então a formação política vai se dando paralelamente a minha formação. (...) E com isso a gente vai participando dos movimentos. Eu participei da federação, da FBAPEF, da APEF aqui, aí já um pouco depois de formada já, né? Cheguei a ser presidente da APEF/BH, e aí a gente participou dessa discussão toda, da regulação do mercado, se vai ter CREF, se não vai ter CREF. E eu era contra o conselho.

Conforme se observa na literatura especializada (BRACHT, 1992, 2007; FENSTERSEIFER, 2001), ao longo da modernidade, as identidades dos professores de EF foram altamente influenciadas pelos aspectos da racionalidade biológica e das concepções esportivas atreladas à competição e ao espírito do olimpismo, muito reforçado no governo militar. Somente a partir dos anos de 1990, a complexa construção da identidade profissional dos docentes de EF passou a receber influências de outros setores acadêmicos, em especial das humanidades, que valorizavam outros sentidos e percepções sobre a cultura corporal, e que eram sustentados pelas teorizações filosóficas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas que passavam a circular dentro da área.

O que parece influenciar tais professores é o fato de que a profissão se preocupou com explicações apenas biológicas para a “arte” do movimento humano, deixando de lado toda a sensibilidade envolvida no assunto. Tal fato pode ser compreendido por uma EF previda pelo quadro rígido e unilateral imposto pelas pretensões racionais desenvolvidas na modernidade. A biologia precisava explicar o objeto de estudo da área, sempre por meio de metodologias específicas e burocráticas. Todavia, tratou de buscar respostas apenas racionais e técnicas, e, muitas vezes, o movimento humano envolve questões que não são técnicas (VARGAS, MOREIRA, 2011, p. 222).

Os momentos seguintes das entrevistas reforçam significativamente essa argumentação, como se pode observar a seguir:

Entrevistador: [Quais] suas memórias marcantes na graduação? Seus principais gostos, suas disciplinas preferidas ou quais se destacavam?

Entrevistada 1: Na parte de graduação mesmo, eu acho que foi a vivência corporal. A marca foi a técnica esportiva. Eu vivenciei a técnica esportiva pura e nua sem fundamentação teórica! Nós não tivemos! [Essa] compreensão [surgiu] quando eu fui para o mestrado. Porque a gente viu que a gente não tinha fundamentação conceitual! (...) E eu vivi a Educação Física! Eu adorava Educação Física! Adorava o esporte! (...) Porque também na escola a gente tinha o currículo [que] era também eminentemente prático. A gente aprendia a jogar vôlei, a jogar handebol, a jogar futebol, a fazer dança. Então na realidade eu tinha uma prática esportiva. (...) Técnica. Cobrava-se técnica! Nós tínhamos que correr e correr. [E] nós tínhamos um problema muito grande no

futebol. No atletismo, porque a gente tinha índice, a gente ganhava a nota se conseguia correr mais rápido. (...) Agora você pensa bem? Um professor de ginástica olímpica [fazendo] e você fazer um rolamento que você nunca tenha feito? Você pegar uma paralela, você fazer um salto sobre o cavalo sem nunca ter tido. Eu tinha facilidade porque eu era atleta, mas as minhas colegas [tinham] muita dificuldade. Então isso era muita barreira! Muita gente até parava de fazer, porque não dava conta.

Entrevistada 2: Que não se dava aula, você ia lá e você executava. E às vezes eu ia pra escola sábado e domingo treinar cavalo, fazer salto no cavalo, da ginástica que era super-rigorosa, e esse negócio foi muito marcante pra mim, porque eu tinha dificuldade de fazer aqueles saltos, salto mortal. Há pouco tempo agora eu sonhei que a professora me chamou, essa professora de salto e disse assim, a de ginástica, porque na época chamava ginástica de saltos. Me chamou e disse assim: “Olha, você não passou nessa disciplina aqui”. E eu fiquei desesperada (...) Porque era exatamente uma cobrança da técnica. Era aquele momento da Educação Física.

Entrevistada 3: Eu diria que foi uma graduação muito ligada à *performance*, muito ligada assim, nós tínhamos vários professores militares, então o professor de atletismo, por exemplo, ele fazia questão é da meia branca, da altura da meia na canela, o tênis não poderia ter friso. Então, assim, uma disciplina, por várias vezes a gente iniciava fazendo fila, cantando o hino nacional, isso quase que diariamente. É aquela coisa da ginástica olímpica, por exemplo, de você ter que fazer aqueles movimentos também, né?

Entrevistada 4: É...eu entro na faculdade em 80, né? Exatamente no auge da ditadura militar. Formo em 84, um período que foi muito tumultuado por greves. A minha turma pegou greves muito longas, de 100 dias, né? Então isso foi um momento muito tenso e eu me lembro perfeitamente como que esse contexto militar na ditadura fez parte da minha formação, né? E aí gente teve professores, a grande maioria, que eram militares. Professores que eram inclusive torturadores e que a gente vai saber depois. Muito depois. E aí a gente lembra das disciplinas que eram muito técnicas realmente, né? A preocupação com o ensino das práticas era muito voltado pra técnica (...).

Em síntese, pode-se depreender dos relatos um tipo de identidade profissional altamente influenciado pelas concepções técnicas da formação acadêmica inicial, característica das respectivas décadas de 1970 e 1980. Entretanto, parece haver em cada uma delas um viés

crítico sobre as próprias memórias, o que pode ser atribuído ao contexto de abertura política de meados da década de 1980 e, principalmente, aos seus aprofundamentos intelectuais nos cursos de mestrado e doutorado realizados na área de Educação³⁹ (com exceção da entrevistada 1), quando se depararam com questões mais subjetivas e pedagógicas relacionadas ao movimento humano e da cultura corporal.

Um ponto também significativo sobre a reflexão crítica das trajetórias das elaboradoras advém das experiências profissionais dentro de escolas onde já atuavam antes mesmo de serem formadas. Deparar-se com o mundo do trabalho se mostrou importante para o amadurecimento crítico da professora. Conforme Neira (2016), é comum que o professor, em início de carreira, experimente o choque com a realidade escolar. “O interessante é observar que muitos profissionais que vivenciam a situação terminam por culpar os alunos [e a gestão] pelo próprio fracasso e deixam passar a oportunidade de refletir sobre o processo que gerou o quadro desalentador” (p. 153), ou seja, o seu percurso, o currículo de sua formação. Outra situação que parece comum é a questão da militância política, que contribui para mostrar ao estudante que não só de “técnica” vive o professor. Para o caso das entrevistadas, as professoras se colocaram em claras posições reflexivas:

Entrevistada 3: Enquanto eu fiz o curso de Educação Física, eu já trabalhei [simultaneamente]. Fui trabalhar em escola de Educação Infantil (...). Então eu conhecia a criança e sempre com planejamentos diferenciados pra cada uma, né? Eu sempre fui muito cuidadosa com isso. Só que quando eu comecei com essa experiência, numa escola mais organizada [maior e privada], eu comecei a perceber que aquilo que foi a minha formação, aquilo que foi a “atleta”, não tinha nada a ver com o meu aluno real. Porque eu achava que todo mundo nascia gostando de jogar bola como eu jogava, e que em todas as escolas teriam a estrutura que a UFMG tinha. Então foi uma dupla decepção. Primeiro porque meus alunos não gostavam, em segundo, porque a escola não tinha a estrutura que eu tive na minha formação, aquela coisa toda certinha, toda “idealizada”.

Entrevistada 4: Então, eu e algumas colegas com os mesmos problemas de exclusão, a gente ficou limitada em relação ao esporte, principalmente o esporte coletivo. Na faculdade eu sentia a mesma coisa. E aí isso vai me chamando a atenção: “uma formação totalmente técnica?” Mas a entrada no DA [Diretório Acadêmico] e nos movimentos estudantis, isso tudo desde o primeiro período, vai nos direcionando para

³⁹ Já descritos na introdução da pesquisa.

outro olhar e para atividades críticas (...). Naquela época, não [tínhamos a] consciência de que “a gente estava sendo crítico” e fazíamos as coisas até de uma forma irreverente.

4.5 As concepções das consultoras sobre "currículo"

Como foi amplamente mostrado nos capítulos iniciais, muitas são as concepções de currículo que atravessaram as teorizações ao longo dos tempos desde sua emergência nos primórdios da modernidade (GOODSON, 2012) e de sua configuração híbrida na educação brasileira ao longo do Século XX (MOREIRA, 2010b).

Sustento então como fundamental analisar as concepções de currículo das organizadoras da proposta, comparando-as com a definição que configurou o documento oficial do CBC de EF. Nesse sentido, fica-me evidente a compreensão inicial de que a EF teria por competência abarcar toda uma circulação de saberes, a qual emerge na definição consolidada no documento dos CBC (MINAS GERAIS, 2005a). Os recortes a seguir enfocam um dos pontos centrais do diálogo:

Entrevistador: O que você entende por currículo?

Entrevistada 1: (...) é um conjunto sistematizado de conhecimentos que vai garantir uma formação em uma determinada área. Então, se você está fazendo um currículo na área de EF, você tem que ver, entender que tem um conjunto de saberes que são importantes e que [vão] desenvolver competências e habilidades naquele profissional [para] atuar posteriormente. (...) Então, na realidade, é você elencar de uma série de conhecimentos que são prioritários e que são significativos e importantes para desenvolver competências e habilidades para o profissional (...). Então, é distribuir esses saberes no tempo e espaço e conhecer de uma forma lógica, sabendo o que é pré-requisito para que a pessoa possa, de forma cronológica, ir aprofundando a visão, o conhecimento e a percepção daquele saber.

Entrevistada 2: (...) eu compreendo que o currículo é o conjunto de vivências que os atores, a prática pedagógica na escola, participam, né? Então, eu considero, por exemplo, que faz parte do currículo, o recreio. (...) As excursões que os meninos fazem, quer dizer, ele não se fecha simplesmente num roteiro de conteúdos a aprender. Então, esse conjunto que tem conhecimentos, práticas, relações, tudo isso eu considero como parte do currículo. (...) As normas da escola, tudo, de certa forma, faz parte desse

currículo, porque ele compõe o processo de educação, de formação dos alunos e também dos professores.

Entrevistada 3: (...) eu entendo o currículo como um percurso, né? Como um percurso. Quando fala assim: Olha, a gente vai caminhar, a gente tem um objetivo de chegar a algum lugar, que é um lugar “X”, e para chegar a esse lugar, a gente precisa desses elementos aqui, né?

Entrevistada 4: É... então, eu diria que o currículo é uma orientação, né? É uma orientação que define como que a sociedade é (...). Como que a sociedade vai se organizar, porque ali estão presentes os conhecimentos, as produções simbólicas, que estarão permeando a vida em sociedade. E aí, puxando pra dimensão da educação e mais especificamente da escola, o currículo, no meu entender, deveria ser esse orientador que agrega, que dialoga, melhor dizendo, (...) com todos os saberes, com essa multiplicidade de saberes. (...) Então seria uma orientação em relação aos conteúdos, aos saberes, que todos os sujeitos na fase escolar precisariam estar se apropriando.

A partir das entrevistas, observo a presença de vários aspectos já destacados ao longo desta tese. Termos como o *conhecimento sistematizado*, *competências*, *habilidades*, *vivências*, *percurso*, *cronologia*, *práticas*, *saberes*, o *currículo “oculto”*, *prescrição*, *simbolismo*, *sociedade (ideologia)*, envolvidas em relações de poder, se misturam no interior das falas configurando ambivalência, ambiguidade e transitoriedade. Contudo, há certo distanciamento de uma teoria específica educacional na elaboração das falas, crítica que se torna pertinente considerando que todas as entrevistadas possuem elevada formação intelectual e acadêmica. Onde estaria a teoria curricular que norteou a construção? Retomando o modelo gráfico apresentado (figura 01) na seção 3.2, as lógicas observadas nas entrevistas confirmam as diferentes noções políticas, ideológicas, epistemológicas e culturais que compõem o documento. Observemos que não há um determinado e único aspecto legitimador da política curricular, sendo visíveis os termos que compõem ambos os eixos apresentados no gráfico: *Teoria/Prática* e *Contexto/Processo*.

Observa-se ainda uma natureza mais política e subjetiva nas falas das entrevistadas, ainda que a expressão “conhecimento sistematizado” apareça mais destacada na fala da pesquisadora (entrevistada 1) que teve sua formação de pesquisa na pós-graduação realizada em áreas mais técnicas (biomecânica). As demais, com trajetória mais voltada para as humanidades, ressaltam com maior convicção a importância dos aspectos subjetivos que

caracterizam o currículo. Pacheco (2003) ressalta a vinculação das formulações de políticas educacionais mais vinculadas ao poder de comunidades do que aos aspectos de teoria e metodologia. “Essa natureza mais política e menos teórica faz com que as políticas de educação sejam referenciadas pela descrição de conceitos e pelo reconhecimento da subjetividade dos seus pressupostos” (p. 17).

4.6 Análise do contexto de produção textual e da estrutura documental

Dando continuidade, a definição de currículo resultante no CBC de EF (MINAS GERAIS, 2005a, p. 31) é a seguinte:

O processo de construção coletiva dessa proposta apontou para a necessidade da discussão sobre currículo como forma de embasar as decisões a serem tomadas em relação ao ensino da Educação Física. Em consonância com a LDB e os princípios norteadores dessa proposta, currículo é compreendido como um conjunto de experiências organizadas sistematicamente em dada realidade concreta, historicamente situada, destinado à formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade e transformá-la segundo a ética democrática. Essa concepção supera a tradicional compreensão de currículo como rol de disciplinas que compõem um curso ou relação de temas que constituem uma disciplina.

A definição de currículo exposta se desdobra em pressupostos teóricos que emergem na proposta. Convém destacar, entretanto, que toda a seção de fundamentação teórica do CBC de EF se apresenta estranhamente pouco articulada às teorias educacionais, ou mesmo da EF. Ao longo das sete páginas documentais, foram identificados apenas cinco breves momentos nos quais a presença de teorias ocorreu por meio de rápidas citações. Ainda que um documento curricular não necessite de grande arcabouço teórico, a sua relativização também não me parece pertinente.

No caso dos CBC de EF, não se observa um atravessamento teórico mais denso da literatura ou mesmo uma extensão do diálogo de forma a se clarificar a compreensão dos leitores. Como poderá ser observado adiante, o trato teórico com conceitos relevantes, como *corpo*, *corporeidade*, *qualidade de vida*, *vivência corporal plena*, *linguagem*, *democracia*, *ludicidade*, *cidadania*, *ética e estética* se mostram pouco fundamentados em referenciais teóricos que sustentariam as regras de ordem e as intencionalidades observadas na proposta. Como os professores poderão desenvolver algo que não está bem explicado no documento norteador?

Ainda conforme as entrevistas, destaco um trecho muito significativo, o qual revela preocupação na condução hierárquica do processo e na organização de determinadas decisões políticas e epistemológicas, as quais apresentaram uma estrutura previamente fechada, “pronta”, e que exigia documentos padronizados do grupo responsável pela elaboração.

No que tange à estrutura organizacional dos conteúdos da disciplina de Educação Física ao longo da Educação Básica, a Secretaria Estadual da Educação definiu, a partir das orientações da LDB, a estruturação do Conteúdo Básico Comum (CBC), conteúdos relevantes e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas imprescindíveis aos alunos em cada nível de ensino e que, portanto, devem ser, obrigatoriamente, ensinados em todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2005a, p. 31).

O recorte a seguir sustenta o modelo de análise aqui utilizado. Até houve, de certa forma, relativa autonomia no desenvolvimento do processo no que tange à elaboração dos textos documentais, mas isso ocorreu antes de qualquer diálogo com professores da Rede Estadual, configurando o currículo de MG como um artefato político predeterminado por grupos previamente definidos que almejavam um tipo específico de construção de identidade social e pedagógica.

Entrevistada 1: (...) recebemos o documento orientador do CBC que veio do Estado. E eles tinham tudo já preparado. O que eles queriam, onde que eles queriam chegar. Então assim: “olha, temos que ter uma introdução”, temos que ter. E aí então eles mostraram pra gente o que as outras disciplinas já tinham feito. (...) Pegaram um que já estava adiantado e falaram: “olha aqui, é mais ou menos isso, só que vocês têm que adequar o conteúdo pra Educação Física”. (...) Então, eles tinham um roteiro. Era tudo padronizado. Todas as disciplinas tinham o mesmo padrão de elaboração. Primeiro você tinha que falar sobre um histórico da área, o estado da arte da área.

Entrevistada 2: Então foi assim, a nossa primeira tarefa foi elaborar um texto-base. (...) E quem que escreveu isso? Aí fomos nós quatro. Nós quatro. (...) Então eles deram um roteiro. (...) tem que ter introdução, tem que ter razões que justificam a Educação Física na escola. (...) quem coordenava mais esse trabalho era o vice-secretário [de Educação], que era o João Filó. Então nós ficamos um tempo escrevendo esse documento. (...) Passava pra ele, aí ia e voltava, ia e voltava, mas ele sempre dando muito apoio àquilo que a gente fazia. O segundo passo, qual que foi? Escrever o

documento. Isso era para as chamadas escolas referências, eles pegaram 220 escolas de Minas Gerais. Eu ainda perguntei: “por que essas e não outras?”. Eles escolheram as que englobavam o maior número de alunos.

As falas destacadas revelam a importância das diferenciações entre as decisões macros e micropolíticas. No âmbito das macropolíticas, são questionados os aspectos dos poderes expressos nos documentos e na produção dos textos, nos quais se identificam os grupos socioeconômicos e suas influências, bem como a função do governo entendido como uma estrutura complexa. Já nas micropolíticas, emerge o papel das escolas, dos professores e dos alunos na conformação do currículo prático, ou seja, lugares que não são controlados diretamente pelo governo (PACHECO, 2003). Nas palavras do autor, “a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale dizer que, nesse plano, existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular” (p. 16).

Observa-se que o terreno de decisão epistemológica e técnica é atribuído aos especialistas no que tange ao conteúdo, à história da área e sua organização planejada, enquanto se ignoram seus posicionamentos políticos. O processo político curricular é retirado tanto dos especialistas quanto dos docentes, já sendo considerado um dado factual, impedindo a categoria de uma participação qualitativa. O currículo torna-se um instrumento que é levado para a classe e depois testado nos alunos, sendo “perspectivado como um produto que é oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado” (PACHECO, 2003, p. 26).

Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política (*idem*).

Para o autor, é exatamente dessa forma de organização e desenvolvimento, dessa concepção que emerge a racionalização técnica, a qual ocorre por meio de duas formas: “a separação entre o momento da concepção, da responsabilidade dos especialistas e da administração, e execução, por intermédio da ação controlada dos professores; desprofissionalização dos professores, porque se tornam os operários curriculares e os não-

decisores” (p. 27), cabendo a eles apenas a concepção epistemológica e de conteúdo profissional.

Seguindo o caminho da reflexão, Michael Apple (2006) sustenta que a abordagem mais proveitosa para se organizar o pensamento e a ação relativos à educação deve buscar

explicar os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – racial, sexual e também político-econômico – sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica (p. 35).

Para além de sua complexidade, essa ideia tem por essência refletir sobre o fato de os sistemas estruturais hegemônicos, inclusive o político, influenciarem significativamente a vida cultural. Segundo o autor, isso inclui práticas do cotidiano escolar, por meio do ensino e dos currículos que elas adotam como norteadores (VARGAS, 2012). Na medida em que os mecanismos de dominação ideológica contribuem para tornar um discurso específico como hegemônico, as instâncias de poder não necessitam se apropriar de formas abertas de coerção. Ora, se a Escola se mantém como instituição *reprodutivista* acrítica, ela passa a ser ferramenta oportuna de manobras ideológicas. Dessa forma, torna-se compreensível que os currículos, inclusive os da EF, também sejam parte integrante desse processo e, por isso, são legítimos objetos de problematização.

É a partir de toda essa reflexão sobre ideologia e hegemonia que Apple (2006) apresenta indícios de que o currículo deve ser analisado também na sua vinculação com o pensamento “pós” e com critérios que envolvem subjetividades humanas, pois a “educação é um ato inerentemente político e ético – totalmente humano” (p. 242).

Munido desse e outros referenciais em Ralph Tyler, Michael Young, José Sacristán, entre outros, Pacheco (2003) avança e apresenta o modelo da *racionalidade contextual*, o qual difere substancialmente do modelo de *racionalidade técnica*, pois ele passa a ter uma significação sustentada na teoria social crítica e nas concepções pós-modernistas e pós-estruturalistas, contribuindo para a teorização curricular crítica e emancipatória, que se identifica “pela pluralidade de propostas teóricas (...) e pela ausência de contributos práticos” (p. 27). Conforme o autor,

trata-se de perspectivar o currículo por meio de uma lógica de ação à qual se associa a afetividade, tão profusamente explorada nas temáticas da pós-modernidade e pós-

estruturalismo. Em uma visão pós-estruturalista de currículo [existe] a desmistificação da engenharia curricular, da decisão administrativa e do currículo como projeto neutro (*idem*).

É possível depreender dos estudos dos vários intelectuais do campo curricular aqui utilizados (SACRISTÁN, 2000; MOREIRA, 2006; YOUNG, 2011; PACHECO, 2003; NEIRA, NUNES, 2009) que as políticas educacionais e curriculares são reflexos epistemológicos e políticos das inúmeras instâncias de poder, sejam elas as oficiais institucionalizadas ou mesmo as intervenções dos atores escolares ou especialistas, na medida em que ocorrem as contextualizações nos diversos níveis. A racionalidade contextual como forma de análise, nesse sentido, parece ser uma substitutiva frágil, no que tange à ordem pragmática e técnico-instrumental, mas pertinente e sensível quanto aos contextos socioculturais e às realidades humanas.

As entrevistas com as elaboradoras do CBC evidenciam a compreensão de que não houve intencionalidade em preparar uma proposta que atendesse unicamente à perspectiva do poder centralizador da época⁴⁰. A clareza ideológica fica visível quando dos momentos de contextualização, nos quais o processo esteve inserido. Para Pacheco (2003, p. 29),

tanto a forma como o conteúdo das políticas curriculares não são (...) decididos nem a partir de critérios meramente técnicos nem de sólidos argumentos teóricos e científicos, mas na base de opções políticas que, em termos ideológicos, representam noções distintas de Estado e lógicas proporcionais às influências dos grupos sociais com interesses e valores educativos.

A visão de contexto político que as pesquisadoras apresentaram sobre o período no qual o CBC de EF era elaborado também denuncia o espaço oportuno para a inserção ideológica, como se observa nos seguintes fragmentos:

Entrevistador: Como que você interpreta o contexto político educacional de Minas e mesmo do Brasil na época da elaboração do CBC?

Entrevistada 2: Isso aí é muito engraçado, porque, quando nos chamaram pra participar disso, teve alguém do nosso grupo, numa visão mais crítica da Educação Física, que disse: “Não vai fazer um projeto pro Aécio Neves”, entendeu? [E eu disse:]

⁴⁰ Assunto abordado na próxima seção.

“Para Aécio Neves? Não, não estou fazendo um projeto para o Aécio Neves, eu estou fazendo um projeto para o povo brasileiro e mineiro, para as crianças”. Eu estou pensando nas crianças e nos professores, né? Porque eu, assim, ao longo da minha vida, não tive essas barreiras, não. Eu acho o seguinte, se você joga pedras e diz assim: “Não, eu não vou fazer isso porque o fulano é de tal partido (...) aí você não tem forma de intervir” (...). Então eu acredito nisso, sabe? (...) Então, por exemplo, eu acreditava muito na Secretária de Educação [como] pessoa, mas claro, era um governo do PSBD, que tinha outra perspectiva política etc. Mas não interessa, interessa alguém que [esteja] querendo fazer bem, avançar na escola (...).

Nunes (2016) argumenta que, na recontextualização, costuma haver primeiro uma descontextualização, “pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidas para o debate questões e relações sociais de outras esferas sociais” (p. 38). Conforme o autor, isso favorece uma espécie de “reposicionamento das opiniões diante do discurso do Estado, estruturando o campo da recontextualização. Em meio a esses conflitos, abre-se espaço para atuação da ideologia e a hibridização de discursos” (*idem*). Observemos, no próximo recorte, que essa argumentação se fortalece:

Entrevistada 4: A gente pensou muito nisso, nós problematizamos muito essa questão se a gente assumiria esse movimento, principalmente por sermos, e eu particularmente, contrárias ao governo que estava, o governo de Minas Gerais, né? Mas aí (...) a gente ponderou que a gente podia contribuir muito para uma Educação Física crítica dentro do Estado de Minas Gerais e que, provavelmente, se o outro grupo assumisse, poderia ser outra proposta. E, naquele momento, alguns professores da UFMG foram convidados e eles não assumiram exatamente pela questão política, e a gente entendeu perfeitamente, né? Era isso mesmo (...) poderia cair nas mãos de outra frente da Educação Física, profissionais, professores que têm outra concepção. Pretenciosas nós, né? (risos) A gente acreditava que era, mas acho que a gente tinha nesse grupo o que a gente tinha de melhor mesmo. (...) É claro que também podemos discutir como que foi a [implantação]. Vira decreto, né? As escolas são obrigadas a desenvolver a proposta, e aí tudo com relação a tudo isso a gente pode fazer críticas também (...). E acreditando que se os professores colocassem em prática aquilo que tá proposto ali, eles inclusive teriam que exigir condições melhores de trabalho (...). Com tudo que a gente teve que responder, fica parecendo que a gente é governo, né? (risos) Quando tem lá a chancela do governo nos cadernos e tal. Mas eu acredito que isso acontece antes de a pessoa tomar consciência do que tem na proposta, porque quando ela pega

a proposta, na verdade a gente até falava isso, o governo não sabe que ele tá “arrumando cobra pra picar o seu próprio pé”, né? Então, por isso que a gente fica tranquila. E aí a gente teve que assumir depois vários e vários fóruns para explicar isso para os nossos pares, porque fica parecendo que a gente é governo e não é bem por aí.

Lopes (2002) é enfática e afirma que o conjunto de políticas genéricas, as quais são aplicadas com intensidades distintas, passam sempre por processos de hibridização devido às suas sutilezas e variações quando enfrentam as recontextualizações. A partir das falas, é possível depreender que, mesmo tendo seguido a linha de coerência política apresentada pela Secretaria de Educação, foi no debate contextualizado, no momento em que o discurso foi deslocado de uma posição para a outra mudando as instâncias de decisão, que se gerou o espaço para nova intervenção ideológica (a do grupo de especialistas), criando-se regras de ordem social, ainda que estivessem dotadas de “boa intenção”. Afinal, como a *Entrevistada 2* argumenta, ela tenta desvincular o “fazer o bem ou o mal” da conotação partidária político-ideológica, mas cai em certa contradição na fala, pois, sendo o poder central do PSDB, ela precisa intervir de alguma forma, ou seja, o modo que ela e o grupo julgam ser os melhores (do “bem”). Assim, a entrada da ideologia no discurso pedagógico confere ao processo de recontextualização a característica de deturpação, pelo distanciamento do discurso de referência considerado válido (SANTOS, 2003; MOORE, 2013). Para José Pacheco (2003, p. 10-11),

Na complexidade das teias de decisão educativa, as áreas de decisão curricular englobam uma série de interrogações que geram polêmica e debate contínuo. De fato, o currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas. O currículo é tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos, legitimados por diferentes ideologias. Fala-se em currículo, em políticas curriculares e em educação como se se tratasse de uma paixão: (...) algo que nos sensibiliza e nos torna atores de uma vontade.

Nesse ponto da análise, emerge uma questão epistemológica importante. A proposta tinha o interesse em tentar romper com determinadas concepções tradicionais da área, em especial com a ideia paradigmática de Aptidão Física, mas nem o momento da recontextualização existente entre as consultoras foi suficiente para que conseguissem atingir essa ruptura com plenitude. Isso talvez possa ser atribuído à ausência da escolha de um referencial teórico mais definido para o desenvolvimento da proposta. Elas reconhecem não

existir, sendo possível observar algumas incoerências em suas respostas. Ainda que se possa aqui relativizar sobre o esquecimento de algumas delas devido ao distanciamento temporal que existe da época da construção documental, o problema epistemológico norteador fica nítido.

Entrevistador: A equipe fazia distinções de ordem epistemológica para a elaboração? Sobre as teorias curriculares (refiro-me às tradicionais, críticas e pós-críticas), como a equipe dialogava? Havia choque de ideias?

Entrevistada 2: Ah, eu acho principalmente, [que] a gente tinha certeza que queria caminhar numa perspectiva crítica, né? A gente estudava o [Tomáz] Tadeu, do Rio Grande do Sul (...) eu tenho até vários livros dele aí. E também o pessoal aqui da UFMG que discutia currículo, a Lucila [Santos], né? (...) então a ideia é simples: como é que vamos aproximar essa perspectiva crítica da Educação Física numa perspectiva crítica de currículo? (Grifos meus).

Entrevistada 3: Não. (...) A gente tinha leituras e tudo mais, mas a gente trabalhava muito na construção, parecia que essas coisas estavam assim, “um pouco dadas”, né? Mas assim, eu não me lembro da gente [ter] estudado a teoria crítica disso ou a discussão do currículo. (Grifos meus).

Entrevistada 4: Não, isso não existia (...) E aí como a gente tem uma estrutura que é disciplinar e é pra todas [...] a mesma forma de produzir a escrita do CBC era [igual] pra todas as áreas. (...) a gente tinha aquela “estrutura fechada” e, mesmo o referencial teórico que estava subsidiando a questão da elaboração do documento, ele [já] estava posto. O próprio Tomáz Tadeu, a gente já começa a dialogar com ele, mas nós nos concentramos principalmente no que a gente queria para a EF. Então, não me recordo de a gente fazer uma discussão mais aprofundada sobre essas teorias do currículo naquele momento. (Grifos meus).

De fato, a ausência de uma discussão mais pormenorizada revelada pelas entrevistadas também parece ter contribuído para uma organização curricular que não se distanciou do discurso hegemônico (liberal) e que tentou simultaneamente se aproximar das visões críticas apenas por assumirem algumas poucas leituras de Tomáz Tadeu da Silva.

Sustento ser importante ressaltar que, ao abrir espaço para um maior aprofundamento epistemológico sobre as teorias de currículo, facilitar-se-ia também um melhor entendimento dos aspectos políticos e ideológicos que estão imbricados em tais teorizações e na própria política,

favorecendo o posicionamento mais alternativo e crítico que as organizadoras até almejavam. Ora, a própria teoria tradicional em vigor, e que se julgava “neutra”, se vincula histórica e politicamente ao tecnicismo e às intenções de mercado e, no caso em análise, pelo próprio fomento deste à Educação mineira. A ausência de um debate mais longo e aprofundado dificultou tais percepções e um melhor desenvolvimento.

O fato, entretanto, conforme se observa nas falas, foi dificultado ainda pelo próprio governo com formatos previamente dados e a “estrutura fechada”, para além do tempo hábil que o grupo tinha para concretizar a proposta. A política curricular não se reduz a um texto inicial, sendo o Estado apenas o primeiro teorizador. Os textos iniciais que vêm do governo

são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. No entanto, são textos macropolíticos que se inserem em uma linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizados. Reconhecer-se-á, assim, que as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multicentradas (PACHECO, 2003, p. 15).

Destaca-se assim, no CBC de EF, o *Modelo da Política Descentralista e Centralista* (PACHECO, 2003), citado anteriormente, no qual a administração central determina os referenciais da política curricular, mas cabe aos territórios locais realizarem a recontextualização analisando o que pode ser feito diante daquilo que deve ser feito, ou seja, a construção de uma identidade pedagógica adequada ao momento histórico da política. Em outras palavras, é como afirma Lopes (2002, p. 105), ancorada no modelo de Basil Bernstein:

o campo oficial é constituído por um Estado re-centrado: um Estado que descentraliza por mecanismos centralizadores, tais como currículo nacional, avaliação dos resultados e recompensas por bons resultados. Tal Estado assume quatro posturas visando à projeção de diferentes identidades pedagógicas pelos processos de reforma educacional. Tais posturas no interior do campo recontextualizador oficial atuam em oposição e cooperação, ou podem ser excluídas do campo por não haver quem ou o que as legitime neste momento histórico. São elas: a postura conservadora antiga, a postura neoconservadora, a postura neoliberal e a postura profissional.

Outro ponto em questão, referente às ideias pós-críticas, mais atreladas às subjetividades e identidades, parecia até mesmo ignorado pela proposta. Conforme destaquei no

primeiro capítulo, a teorização pós-crítica emerge em meados dos anos 1990, mas não foi capaz de influenciar de forma suficiente as pesquisadoras que trabalharam no documento, o que facilita o entendimento da pouca aproximação com a teoria crítica e com a manutenção de questões tradicionais. A próxima passagem revela, de forma contundente, o afastamento que uma das professoras tinha de tais concepções na época de sua elaboração:

Entrevistador: Então a gente pode dizer que é um contexto pós-crítico?

Entrevistada 4: Exatamente. É isso que eu estou dizendo. (...) Então, eu tenho assumido isso hoje.

Entrevistador: [Mas] e durante o CBC?

Entrevistada 4: Não. Durante o CBC não. Durante o CBC eu estava muito longe disso, por mais que [hoje] a gente tenha isso que eu quero dizer, a gente tá impregnado desse debate todo, né? Mas isso, pra mim, naquele momento, não era tão claro como é hoje. (...) Então o que tá no pano de fundo dessa discussão é exatamente isso mesmo, né? As habilidades e competências. (...) Então é por isso que, se eu fosse escrever [uma proposta] hoje, não trabalharia com essa lógica (...) [e] as escolas estão ainda com esse olhar, né? Da formação para o mercado, para o trabalho, para o *ranking*, para o ENEM (...).

Esse recorte oferece suporte para a necessidade de se relativizar algumas partes das entrevistas, conforme mencionei na introdução da tese. A leitura que os sujeitos da pesquisa fazem do processo e do próprio documento hoje certamente é diferente da época de sua produção e publicação. Há que se considerar o próprio amadurecimento intelectual das professoras nos últimos 10 anos, considerando este o intervalo entre a elaboração e as entrevistas que realizei. O entendimento que se tem hoje sobre as próprias teorias críticas e pós-críticas é distinto para qualquer pesquisador do campo. Ora, isso não seria diferente com as organizadoras dos CBC.

Nessa esteira de distanciamento do pensamento (pós-)crítico, também me foi possível identificar elementos que revelaram a intenção expressa no próprio documento em construir identidades atreladas à técnica, para o desenvolvimento de competências e para o desempenho esportivo. Agregue-se que, na medida em que o avanço educacional almejado pelo Estado de MG na referida época era fomentado por grandes corporações liberais (em especial, o BID), as

políticas curriculares foram norteadas no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho. As palavras de apresentação do documento, de Vanessa Guimarães Pinto, Secretária de Educação na época, respaldam a argumentação ao ressaltar a intenção fundamental da proposta:

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho (MINAS GERAIS, 2005a, p. 09).

A intencionalidade das políticas de governo em se apropriar das escolas para atingirem suas expectativas não datam de período recente. As estratégias de controle social e adequação às intenções da economia de mercado, conforme é visto na literatura (MOREIRA, 2010h), integram historicamente o envolvimento da instituição escolar e, principalmente, dos currículos. De acordo com Moreira (*Idem*, p. 79-80),

A visão da escola como uma instituição de aculturação uniu-se em breve à visão da escola como mecanismo de adaptação ao sistema econômico. A intenção subjacente era, (...) a preservação de uma ordem social em harmonia com os padrões da classe média americana, postos em risco pelas mudanças que se processavam no país. Foi nessa ocasião [virada do Século XX] que o currículo começou a definir-se como um campo de estudos. Foi também nessa ocasião que se propôs, nitidamente, utilizá-lo como instrumento de controle social, atribuindo-se-lhe a tarefa de criar um elevado grau de consenso normativo e cognitivo entre os membros da sociedade. Desde então, (...) uma ótica fundamentalmente conservadora tem dominado o desenvolvimento do campo: teóricos mais influentes, fazendo com que os currículos contribuam para a reprodução das desigualdades e das injustiças da sociedade de classes (...).

Para além da influência da política neoliberal, o âmbito das políticas esportivas também agregou forças ao processo e deve ser considerado relevante. Fosse ao nível estadual num contexto político liderado pelo PSDB, ou mesmo no nível nacional já no contexto do governo do

PT, havia a intenção de preparação para a década dos megaeventos esportivos no Brasil: (1) Jogos Panamericanos de 2007; (2) Jogos Panamericanos Escolares de 2011; (3) Jogos Mundiais Militares de 2011; (4) Copa do Mundo de 2014; e (5) Jogos Olímpicos de 2016. De fato, como a EF recebe ampla influência das manifestações esportivas (BRACHT, 1992, 2007; BRACHT, ALMEIDA, 2003), parece-me sensato destacar que elas não hesitaram em se utilizar das políticas educacionais para alcançar seus objetivos.

No nível nacional, havia um certo desgosto popular pelo "fracasso" do país nos Jogos de Sydney em 2000, fato que o governo brasileiro buscou amenizar incentivando as políticas de esporte em âmbito escolar, contribuindo por manter o imaginário social de que EF e Esporte seriam a mesma coisa.

Patente, em nosso entendimento, foi o desencadeamento de um movimento "pró" educação física após esses jogos, reivindicando um pretensão retorno da obrigatoriedade da educação física no interior das escolas brasileiras. O poder público, mostrando-se sensível aos "anseios populares", sentiu-se ainda responsável por ações políticas ligadas ao setor esportivo. Esse foi um motivo assaz útil para que dois segmentos de nossa sociedade se manifestassem e pleiteassem alguma responsabilidade nesse processo: trata-se dos interesses do sistema esportivo e dos interesses corporativos da educação física, estes últimos representados pelo Conselho Federal de Educação Física (Confef). Os resultados foram, por um lado, a criação do Programa Esporte na Escola e, por outro, o processo de revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fruto, talvez, do próprio Programa (BRACHT, ALMEIDA, 2003, p. 92).

Já o contexto das políticas de esporte no Estado de Minas Gerais, nesse período, girava no entorno do programa "Minas Olímpica", o qual

foi criado pelo governo de Minas Gerais em dezembro de 2005, com o objetivo de contribuir para a promoção da saúde e a inclusão social por meio de programas esportivos com foco educacional e de participação. Posteriormente, com a evolução do Minas Olímpica e com a crescente necessidade de dar continuidade à carreira dos atletas de Minas Gerais com potencial, iniciou-se um processo de readequação dos programas existentes e criação de novos, para atender as necessidades do esporte de

rendimento do Estado. Atualmente, o Programa Minas Olímpica atende a todas as três manifestações esportivas: esporte de rendimento, participação e educacional⁴¹.

Nessa esteira, alguns recortes das entrevistas reforçam minha linha de análise e interpretação, funcionando como mais um entrave para as intenções críticas da proposta, que almejava ampliar as visões e o alcance da área, tentando ainda desmistificar o pensamento da Secretaria de Esportes da cidade de Belo Horizonte sobre a EF escolar. Entretanto, a visão política e neoliberal do *esporte na escola* (VAGO, 2002) voltado para os megaeventos e para a promoção de atletas mirins tem se mostrado como um discurso forte, sedutor e, muitas vezes, cômodo para os professores que não querem se “desgastar” nas reflexões obscuras sobre o assunto e sobre o *esporte da escola* (*idem*). As entrevistas são muito esclarecedoras sobre este tema:

Entrevistada 2: (...) me pediram pra ir numa reunião, não representando a Secretaria de Educação, mas o pessoal da Secretaria de Esportes, que eram meus ex-alunos etc., “Ah professora, vem aqui numa reunião do Minas Olímpica”. [Era] para um projeto que o Aécio estava lançando aí de “caça de atletas”, essa coisa toda [que] chamava Minas Olímpica. No fundo falava que não era, mas era... e o dinheiro era destinado a isso. Fui eu pra reunião. Então o pessoal começou a falar quais eram os propósitos deles [e] eram realmente selecionar os melhores. Era todo o espírito do pessoal que estava lá na Secretaria [de Esportes] naquela época. E que eram atletas de natação do Minas Tênis [Clube], eram realmente atletas [de alto nível]. Então eu falei assim: “Olha, eu não vou falar em nome da Secretaria [de Educação], mas estou falando como uma consultora. Então, já acabou de ser lançado o CBC do Estado” e expliquei pra eles como tinha sido construído, isso que eu te contei aqui agora, “a Educação Física na escola não é dentro dessa perspectiva que vocês estão falando, não, ela tem que atender a todo mundo [todos os perfis de alunos]”.

Entrevistada 3: Mas é naquele momento, com todas as críticas, foi quando entrou a questão do Minas Olímpica. Aí você percebe como que houve interferência numa política pública. Porque o Minas Olímpica tinha toda a verba para formação de atletas. E a gente conseguiu levar isso pra dentro das escolas. Não pra formação de atletas, mas dizer o seguinte: “tem que se diversificar as práticas corporais, não pode ser só o esporte”. Aí veio curso de formação de professores. (...) Então, de certa forma, você

⁴¹ <http://jogoscolares.mg.gov.br/esportes/minas-olimpica>.

participa da disputa pelo sentido da Educação Física na escola. Porque estava cheio de gente querendo ocupar esse lugar. (...) e as pessoas, que eram do Minas Olímpica, não [eram] da Secretaria de Educação (...).

Apesar da proposta já estar em vigor, outras ideias oriundas de contextos distintos geravam impacto na escola e nas práticas curriculares. Um claro território em disputa e uma espécie também de currículo oculto (SILVA, 2007), reflexo de uma hegemonia neoliberal, pois os atletas de rendimento que trabalhavam na Secretaria de Esportes tinham plena certeza de que a escola, por meio da EF, deveria selecionar os “atletinhas mirins”. Como destaca Nunes (2016), o que vemos na EF é a constituição de currículos os quais são frutos de inúmeros vetores de força sobre o que se acredita ser a EF, da atuação com Esporte, Ginástica, Corporeidade, Cultura Corporal etc. Para o autor, a visão de mundo, de sociedade, de homem, tudo isso está relacionado e vinculado aos interesses institucionais. Assim, “o que se tem é um currículo organizado por conhecimentos distintos, interesses diversos, muitas vezes antagônicos, e não fruto de um amplo debate coletivo acerca das necessidades para atuação docente e das implicações ideológicas e políticas de qualquer proposta curricular” (p. 38-39).

Pelo exposto, verifica-se que a escola seria utilizada para outros fins. As intenções se mostravam atravessadas por interesses pessoais e de grupos. Objetivava-se obter vantagens de um sobre o outro. No caso exposto, a escola sofria influência do campo esportivo por ter em seu interior uma disciplina descaracterizada, padecendo de sua crise epistemológica e desarticulada de sua função institucional. A Secretaria de Esportes assumia que a escola deveria localizar os atletas mirins em potencial, despreocupados das reais funções da EF escolar. O que se observa com a análise é que havia total ignorância sobre o assunto *EF escolar* por parte da instituição maior, o Estado, que fomentava financeiramente dois grupos distintos de consultores e elaboradores de políticas públicas. Não houve diálogo prévio ou um entendimento conjunto sobre os objetivos mais amplos de tais políticas, mesmo porque o Esporte ainda não consegue encontrar bases próprias de sustentação e legitimidade social, mantendo-se vinculado à ideia de Educação e Saúde. Mesmo após a publicação dos CBC da área, ideologias se confrontaram, e idiossincrasias parecem ter sido as subjetividades mais marcantes no processo.

É possível destacar também a presença das intencionalidades de controle social na intenção da manutenção da ordem vigente. Conforme Moreira (2010h, p. 80), “controle social é visto como decorrente do treino, mediante o qual o indivíduo interioriza determinadas aspirações, propósitos, princípios, valores e condutas, bem como da utilização de restrições, que buscam promover conformidade, pela renúncia ou retirada de valores indesejáveis”. Na manutenção do

esporte escolar por meio do projeto *Minas Olímpica*, o qual, conforme as entrevistadas, influenciou as políticas, houve uma transmissão de símbolos sociais e valores, os quais eram desejáveis pelo grupo que conduzia a política esportiva.

Para Moreira (*Idem*, p. 81), “nessa perspectiva, pessoa torna-se sinônimo de ser humano socializado”. Trata-se aqui de uma visão simplificada de ser humano e, naturalmente, da própria sociedade. O processo externo de *esportivização* oriundo das políticas esportivas, que atende as exigências mercadológicas, coaduna com o processo de fomento das grandes corporações neoliberais que financiavam parte do modelo educacional mineiro (e nacional) à época da formulação do CBC. Conforme Moreira (2010h, p. 82), é como nos primórdios, quando a “intenção básica (...) [era] ajustar o indivíduo à sociedade, garantir a manutenção da ordem social e a ocorrência de mudanças apenas dentro dos limites preestabelecidos”, os quais, neste sentido aqui exposto, seriam a seleção de talentos esportivos, negligenciando-se os demais alunos (obesos, deficientes, descoordenados, “estranhos”) que não se enquadram nos moldes dessa organização social esportiva e geradora de lucro por meio do espetáculo. Como Bracht (2007) argumentou sobre a lógica que define as ações no campo esportivo não sendo influenciadas pelos resultados educativos, destaco que os resultados esportivos geram influências significativas no campo educacional (VARGAS, 2012). Agreguem-se aqui as inúmeras falas das lideranças da gestão esportiva, dos jornalistas, vistas no cotidiano e na mídia, que acreditam que a EF escolar tenha a função esportiva de selecionar “talentos” porque lá, na escola, é o local onde a criança passa a maior parte do seu tempo.

Convém acrescentar que o campo da EF no período histórico da reforma mineira, em especial no de elaboração do CBC, já recebia ampla influência das teorias críticas, vistas nas publicações da área (ROCHA, *et al.*, 2015) e na própria fala das entrevistadas, que buscavam “certa” ruptura com as ideias tradicionais. Entretanto, pode-se inferir também que houve certa desconexão no que tange a uma predeterminação epistemológica e conceitual para a organização inicial na primeira recontextualização da proposta. Apresenta-se aqui mais um argumento sobre incoerência interna. Ainda que tenham assumido verbalmente, e majoritariamente, os pressupostos críticos, outras influências são observadas.

Entrevistador: O que pode dizer sobre o *Movimento Renovador* da EF brasileira? Este movimento influenciou o desenvolvimento dos trabalhos da equipe do CBC? Em que sentido? Por meio de quais obras ou trabalhos? Como estas ideias estão representadas no CBC?

Entrevistada 1: Particularmente, eu não lembro muito disso, não. (...) Não me lembro dessa expressão, não! [Mas lembro de] o conceito [da EF] ser parte intrínseca ao conteúdo pedagógico de uma escola. Que ela é parte. A percepção que eu acho que é um desafio. A gente compreender a Educação Física como área de conhecimento. É isso aí que eu acho que foi o pulo do gato pra gente sistematizar o conhecimento, estabelecer um currículo. Eu acho que foram esses conceitos mais ampliados.

Entrevistada 2: (...) a gente [estava] mergulhado nisso aí, nesse movimento chamado “renovador”, né? Então vamos lá. Mergulhado, quer dizer, que acho que isso veio aí, por exemplo, desde o início dos anos 80; vamos dizer assim, em 1984 o livro do Medina já trazia essa discussão: a Educação Física cuida do corpo [e mente]. Depois vieram as obras do Kunz que ajudaram muito, aí misturou um pouco o pessoal do Manoel Sérgio, de Portugal. Mas que depois a gente andou descartando. [Mas] é porque também eram um monte de propostas que (...) a gente não conseguia separar muito bem [todo] esse referencial teórico. Mas, por exemplo, os livros do João Batista Freire, eles apareceram [e] a gente foi caracterizando como uma visão mais psicológica, né? Cognitiva... tal e tal... Eu acho que as obras de Valter Bracht e o “Coletivo de Autores” naquele momento... quem mais? O Kunz com a ideia do “se movimentar”. Depois a produção também do Mauro Betti, quer dizer, a gente acompanhou e viveu tudo junto, né?

É possível depreender da resposta que a entrevistada 2 tem conhecimento sobre vários autores significativos do *movimento de renovação* da área, mas é imperioso destacar que toda essa influência não aparece de forma significativa na proposta. O fato me leva a sustentar a dificuldade que toda essa miscelânea de teorizações derrama sobre o desenvolvimento do campo, tanto na época da proposta como na atualidade. O que me causa, entretanto, mais estranhamento é o fato da professora conhecê-los e não conseguir usá-los na organização documental, mantendo esses autores apenas nas citações de corpo teórico, mas sem desdobramento prático. As forças políticas e ideológicas de intenções instrumentalizadoras presentes no processo parecem ter exercido influência suficiente para que o desenvolvimento de habilidades e competências permanecesse.

Entrevistada 3: Olha, na verdade, esse movimento renovador abarcou todas as áreas, né? (...) E na Educação Física, pelo fato de a gente ter esses Mestres e Doutores que estavam vindo de fora, que estavam tendo acesso a outras ideias, principalmente o Elenor Kunz, que trouxe a discussão lá da escola de Frankfurt, a ideia do movimento como diálogo com o mundo (...). Então foi nessa fonte aí que a gente bebeu, que a

gente se identificou e era a nossa vivência, e que a gente trouxe então pra essa proposta, para orientações pedagógicas, né? Tudo mais que a gente produziu tinha relação com essa raiz aí, desse grupo com um pensamento mais progressista. Seja da Unicamp, seja lá do Rio Grande do Sul, aqui em Belo Horizonte também com o Tarcísio, (...) e eu tenho uma proximidade muito grande com Carmem Lucia Soares (...). Então, com certeza [foi] nesses autores que [a gente se] inspirou. E aí que a gente percebe que havia uma disputa pra ocupar esse lugar (...) que era de uma Educação Física mais tecnicista, uma Educação Física mais voltada para o rendimento (...). Essa visão, essa perspectiva da educação escolar [crítica], que é voltada para o aluno, a gente conseguiu enfiar aí. (Grifos meus).

Este recorte apresenta controvérsias. Lembro-me aqui do alerta no conhecido livro da aula magna de Michel Foucault (1999, p. 08): "Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?". A professora fala abertamente que vários mestres e doutores vinham de fora do país com novas ideias. Pergunto: quem eram eles para além de Valter Bracht e Elenor Kunz? Carmen Soares, Castellani Filho, Celi Taffarel, João Batista Freire, Mauro Betti, Tarcísio Vago, Paulo Medina, Vítor Oliveira, Jocimar Daolio, entre outros, realizaram suas formações intelectuais de doutoramento no Brasil. Portanto, creio ser legítimo sustentar que a discussão sobre Cultura Corporal na EF seja uma produção fundamentalmente brasileira.

Entrevistada 4: É exatamente essa a proposta, né? E aí, claro, os clássicos. O Coletivo, o Jocimar Daolio entra com muita força pra discutir o conceito de cultura, né? (...) Dos textos do coletivo, dos textos do Bracht. (...) O Elenor Kunz, Transformação didático-pedagógica, o Ensino e mudança, os da história, da Carmen Lúcia, do Mauro Betti.

Na medida em que a conversa transcorreu pelo impacto político-epistemológico das teorias críticas curriculares e educacionais sobre a EF e a formação do *Movimento Renovador*, a compreensão das entrevistadas se mostrou transitória (por vezes confusa) por entre as influências teóricas, algumas inclusive pouco dialogavam com a própria Pedagogia Histórico-Crítica. Ora, já foi explicado nesta pesquisa que tal *Movimento de Renovação* também recebeu influências significativas de Dermeval Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica, com viés fortemente marxista, tendo se desenvolvido a partir dos anos de 1970, com rudimentos de ruptura com o paradigma da *Aptidão Física* e avançando durante o período de redemocratização

política no Brasil, já nos anos de 1980, quando emerge o pensamento crítico. Os trabalhos de Tarcísio Vago, João Batista Freire, Elenor Kunz e Mauro Betti surgiram mais à frente, sustentados por outras bases epistemológicas. Observa-se mais um forte argumento que destaca a característica fluida dos CBC de EF.

É possível depreender da análise que a proposta bebia em fontes diversas do campo teórico-metodológico da EF, o que contribuiu para configurar um tipo de hibridismo na conformação teórica do documento curricular. Toda essa dificuldade em situar a área em uma determinada matriz teórica também tem relação com sua própria crise epistemológica (VARGAS, MOREIRA, 2012; BRACHT, 2007; BRACHT, CRISÓRIO, 2003; FENSTERSEIFER, 2001). A EF ainda não é capaz de se deter em uma única perspectiva de intervenção pedagógica, não desenvolveu sua própria forma de interrogar a realidade, tendo em seu corpo uma gama enorme de circulação de saberes, inclusive políticos.

Neira e Nunes (2009) também problematizam sobre essa questão e argumentam que as teorias críticas, ao longo dos últimos 30 anos, não conseguiram apresentar subsídios práticos e contundentes que mostrem à comunidade acadêmica como desenvolver com qualidade uma EF crítica nas escolas por meio do *se-movimentar* humano. Explicam que “nem todos os currículos (...) vão ao encontro da função social que a escola vem assumindo na contemporaneidade, qual seja, formar o cidadão para atuar criticamente na vida pública, visando à construção de uma sociedade mais democrática” (p. 92). Ora, mesmo que existam estudos que busquem ressaltar o debate social da área, ainda não há consenso entre os acadêmicos de que a EF esteja igualmente sustentada nas Ciências Humanas e nas Biológicas⁴². Os autores avançam, na medida em que revelam que “os educadores são seduzidos [pelas] antigas promessas” (*idem*) construídas historicamente no campo, fundadas nas demais áreas da ciência, e nelas eles fundamentam suas intervenções pedagógicas. Costumeiramente, “a análise de um mesmo plano de ensino [escolar] revela concepções e propostas que se coadunam com diferentes enfoques: desenvolver a agilidade, melhorar a coordenação motora, contribuir para uma postura crítica ou aprimorar o condicionamento físico” (*idem*). Observemos a fala a seguir:

Entrevistada 3: (...) então isso aqui é muito bacana. Isso aqui é bom. Então a gente foi pegando mesmo e dialogando com esses autores [críticos] e se apropriando [deles].

⁴² Se houvesse consenso, a área poderia estar situada no campo de avaliação “interdisciplinar”. Existe, nessa problemática, um forte componente de relações de poder.

Entrevistador: Agora, houve uma tensão das perspectivas mais tradicionais, como treinamento esportivo, treinamento de regras e táticas, isso está claro nos outros.

Entrevistada 3: É, mas aí o quê que acontece? Aí é o que eu te falo. Uma coisa são esses "marcos teóricos". Outra coisa é como isso vira aula. Essa é a questão. (Grifo meu).

Argumentar sobre as reais possibilidades de uma teorização crítica no currículo parece ser uma questão de ordem no campo da EF na contemporaneidade. Para além das diretrizes pedagógicas expostas no Coletivo de Autores (1992), obra de base crítica na área, muito pouco tem sido produzido desde então, como forma de uma "prescrição" curricular crítica, "já que todo o currículo formal envolve e reflete intenções de controle" (MOREIRA, 2010h, p. 91). Agregue-se à problemática o que o autor (*idem*) levanta sobre o "currículo oculto", pois direcionar as questões de hierarquias e poder, de rituais escolares, regras, aspectos do espaço e da dinâmica escolar, entre outros, para um direcionamento crítico, não me parece algo fácil de se resolver. Moreira prossegue:

pouco se tem conseguido em termos de transformar a teoria curricular em propostas concretas. Os autores críticos fogem de diretrizes mais definidas, o que faz com que professores e especialistas em currículo necessitem de elevado grau de criatividade para operacionalizar o que conseguem perceber dos densos e complexos textos elaborados por esses autores (*Idem*, p. 90-91).

Observemos, no recorte abaixo, a dificuldade e a incoerência que aparecem claramente nas fala de outra organizadora sobre como os docentes agiram ao deparar com a proposta. Os discursos, principalmente quando prolongados, parecem mesmo capazes de desnudar os próprios desejos de quem fala:

Entrevistada 4: E acreditando que se os professores colocassem em prática aquelas, aquilo que tá proposto ali, eles inclusive teriam que exigir condições melhores de trabalho, né? O governo teria que bancar tudo isso e com certeza a Educação Física ganharia com isso. (...) Infelizmente não foi muito o que aconteceu, né? Mas quem trabalhou com o CBC e trabalha até hoje sempre dá esse retorno pra gente, que como que foi importante, que como organizou a cabeça deles e tal. (Grifo meu).

Entrevistada 4: Os próprios professores, a gente tinha retorno de que a proposta estava além do que eles entendiam, do que eles compreendiam. Até a forma (...) escrita, né? Eles não davam conta de entender, você me pergunta o que é Cultura Corporal, por exemplo, eles não conseguiam compreender o que estava sendo dito. Muitos diziam que “ah... tá muito lindo, muito bonito, mas não dá pra nós, né?” Eu cheguei a ir a uma escola no interior, e quando eu cheguei e eu vi os livros do CBC, eu falei: “Ah... eu participei dessa escrita e tal”. Aí a professora: “Ah é? Ah... esse negócio tá aí”. Eu falei: “Eu não tenho essa segunda versão da proposta”. “Não? Pode pegar aí, pode pegar aí”, ou seja, do jeito que a secretária mandou pra escola, nenhum professor foi lá, buscou e leu, né? Não se interessou por isso. (...) Então assim, a gente sabe também que essa implementação não é por aí, né? Precisaria de mais formação, mais conversa. O professor se convencer de que aquilo ali realmente poderia estar contribuindo pra ação dele (...). Eu tenho hoje uma aluna que é (...) professora, e ela fala: “Olha, quando chegou o CBC, foi pra nós assim (...) muito interessante, o CBC traz os temas, os conteúdos, mas não traz como que vai ser trabalhado. Cada escola tem autonomia pra isso, né? E aí é isso que o professor não dava conta de entender, “como é que eu vou trabalhar com isso tudo? Então precisaria de mais tempo, mais momentos de formação. (Grifos meus).

No sentido revelado, chego a registrar que os “dados falam por si só”. A mesma entrevistada se mostrou ambivalente. Em momentos distintos da entrevista, ela cai em profunda contradição. Afinal, a proposta foi ou não foi enriquecedora para os docentes? Eles aceitaram bem ou não? Entenderam como realizar o seu trabalho pedagógico de forma crítica ou não?

Devo acrescentar que o problema não se limita ao fato do entendimento por parte dos professores sobre o agir pedagógico crítico. Uma questão que se agrega e se mostra tensa nesse sentido trata da acomodação docente. Defendi, em recente trabalho (VARGAS, 2014), que os professores da área não querem se enveredar pelo viés crítico porque teriam muito trabalho em reformular sua práxis; e o contexto escolar não favorece essa mudança por uma série de questões: (1) os alunos não gostam e seu imaginário sobre a disciplina é sempre recreativo e/ou competitivo; (2) os professores, já desgastados pelas condições de trabalho, não serão mais bem remunerados por isso, então permanece a questão da motivação extrínseca do “por que fazer?”. Gastar-se-ia mais tempo, investimento psíquico, reflexão, e não haveria retorno material financeiro; (3) a EF tem se mostrado uma área esquecida e negligenciada pela gestão escolar e pela gestão das Secretarias; então, parece cômodo para o professor de EF ser visto apenas como o “cara legal que vai colocar o alunado para se divertir”. Não há coparticipação,

diálogo sobre concepções de educação e de mundo, definição de rumos, supervisão dos trabalhos pedagógicos, prestação de contas (*accountability*) e, quando há alguma supervisão pedagógica, os profissionais que o fazem, sejam pedagogos ou outros docentes do campo, costumam possuir o mesmo imaginário dos alunos sobre a área, aceitando as ideias de jogos escolares, competições intercolégiais, apresentações artísticas de dança etc. como “boas” propostas pedagógicas.

Toma-se aqui a compreensão de que todas as ações administrativas no campo educacional são atividades-meio para alcançar a finalidade da escola que é a apropriação do saber pelo educando (PARO, 2000). Assim, o pressuposto fundamental da gestão escolar é o estabelecimento de processos que possibilitem aos diferentes grupos, que integram direta ou indiretamente as unidades escolares, a participação na definição dos rumos da educação, de modo que seus interesses e necessidades sejam atendidos. Isto porque, a qualidade da educação é um tema que interessa não apenas àqueles que frequentam as unidades escolares, mas a toda uma sociedade. (MENDES, BACCIN, DALL'IGNA, 2012, p. 06).

De fato, argumento existir dois pontos a serem explorados neste contexto. O primeiro seria o mais elementar: as políticas curriculares e as propostas documentais são pouco elaboradas, mal articuladas, sem detalhamento adequado nas orientações, entre outros pontos. O segundo seria a própria formação fragilizada e enviesada dos profissionais (na EF e na Pedagogia) que estão nas escolas e nas Secretarias Educacionais locais.

Ambas as situações contribuem para a sustentação deste círculo vicioso. Parece existir enorme incapacidade em se vislumbrar o progresso da EF escolar (refiro-me à prática pedagógica) por meio da mudança dos currículos, ou melhor, pela incorporação dos valores oriundos dos pensamentos crítico e pós-crítico. Ainda que possam existir escolas e docentes mais comprometidos com o desenvolvimento curricular da EF, atentos aos saberes, à pedagogia dos processos educativos etc., os demais, em geral, não estudam tais vertentes. Muitos deles, inclusive, não têm acesso a elas na formação, e, quando têm, costumam ser lecionadas por docentes formadores e pesquisadores pouco criativos, pouco familiarizados com a ideia dentro das reais possibilidades da prática escolar. Ora, não será difícil localizar cursos de formação nos quais as disciplinas de Metodologia do Ensino, Didática etc., são ministradas por professores mais vinculados ao saber técnico e biológico ou sem adequada experiência escolar. Logo,

durante e após a graduação, os jovens docentes têm maior dificuldade em perceber as potencialidades pedagógicas da área.

Devo declarar que tenho me deparado com esta realidade nos meus quinze anos de docência escolar e percebo-a claramente no convívio com diferentes colegas⁴³. Chego a sustentar que essas seriam, talvez, as tensões mais sérias a serem enfrentadas para a aceitação de um novo currículo e novas práticas pedagógicas na EF.

4.7 O Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) e a versão preliminar do CBC

Conforme se observa no *site* da Secretaria Estadual de Educação do Estado⁴⁴ (SEE-MG), um dos objetivos do conjunto das políticas educacionais do Governo Aécio Neves era exatamente fortalecer as escolas públicas, resgatando sua excelência. Para tal, foram promovidos subprojetos educacionais dentro do Projeto Escolas-Referência (PER) com focos específicos, mas que se completavam nas suas intencionalidades, conforme se observa na descrição abaixo:

(...) foram criados três subprojetos — o PDPI (Projeto de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional), o PROGESTÃO (Projeto de Gestão da Escola) e o PDP (Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores), sob responsabilidade de equipes formadas nas instâncias intermediárias de gestão, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) — que, dentro das escolas, deveriam se completar com a elaboração de um plano de metas e ações a ser desenvolvido pelas instituições de ensino com o apoio da SEE-MG (RESENDE, ISOBE, 2011, p. 73).

Isso posto, nessa etapa, emergem reflexões sobre a formação e implantação do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP), que representou a concepção de formação docente na ótica do Estado à época da reforma educacional de Minas Gerais, sendo compreendido como um dos seus eixos principais (RESENDE, ISOBE, 2011). Dentro do PDP ocorreu a formação de vários Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), os quais

⁴³ Hoje, em especial, vivo duas realidades escolares completamente distintas que dão suporte a este pensamento: uma em âmbito Estadual e outra Municipal. Igualmente, percebi inúmeras dificuldades em realizar um trabalho crítico quando estive engajado no Projeto Segundo Tempo do Esporte no Brasil: o esporte da escola. O desconhecimento dos professores escolares sobre as teorias curriculares da EF era notório em várias cidades do país.

⁴⁴ <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/971-encontro-apresenta-diretrizes-do-projeto-escolas-referencia>.

eram constituídos por professores das escolas públicas. Tais professores realizavam uma qualificação junto com as organizadoras dos CBC, visando inclusive refletir sobre os conteúdos da EF escolar dispostos na proposta, com a possibilidade de intervenção no documento, realizando ajustes conforme as realidades locais e funcionando ainda como uma espécie de “divulgadores” das novas ideias.

Justifico esta fase da discussão por este ser o programa que buscou organizar e otimizar os trabalhos dos CBC, tendo sido o responsável por parte do desenvolvimento da política curricular. No contexto do PER, os CBC foram articulados à prática escolar por meio do debate entre as consultoras e os professores de EF das referidas escolas. Em síntese, foi uma produção textual realizada em grupo, uma produção que parecia envolver uma coletividade, mas com lacunas sérias. No recorte das entrevistas, confirmamos sua importância enquanto uma etapa fundamental no andamento do processo, agregando os professores de EF que faziam parte das escolas selecionadas.

Entrevistada 01: Nós tínhamos [cerca de] 200 professores e 200 Escolas que eram referência. E esses profissionais dessas escolas nas diversas áreas teriam que ser qualificados pra isso. E aí a estrutura foi a seguinte. Foram 200 escolas, e nós éramos quatro [coordenadoras]. Nós dividimos [aproximadamente] 50 Escolas por consultora. (...) nós mandávamos isso pra eles [os professores]. Eles recebiam esse conteúdo. E aí eles tinham que [devolver]. E aí, por etapas, nós estratificamos isso em vários encontros: princípios, conteúdos, competências e habilidades. (...) E a gente, nessa época, a gente ia para [o hotel] *Canto da Seriema* e nós tínhamos um tempo [para debater]. A gente mandava por *e-mail* [e perguntava]: “O que vocês concordam? O que vocês sugerem? O que vocês mudam? O que vocês não concordam?” Então, nós tínhamos esse “bate-bola” com os professores das [escolas]. Cada um com o seu (...), e eles tinham um tempo e mandavam retorno pra gente. Nós nos uníamos e fazíamos a síntese dessas proposições. E depois de a gente fazer a análise desse recebimento, [voltávamos para o hotel]. Então, foi uma construção coletiva⁴⁵.

Busco descrever e interpretar a forma como as coordenadoras e os docentes das escolas públicas de Minas participaram e refletiram conjuntamente sobre os CBC de EF, identificando possíveis forças que influenciaram a construção textual, bem como as ambivalências discursivas. Na organização dos subgrupos de trabalho curricular, parece haver

⁴⁵ Devo argumentar que envolver os docentes escolares no sentido descrito não torna o processo necessariamente coletivo.

forças ideológicas e subjetividades diferenciadas que comprometeram o desenvolvimento pleno das implementações das reformas educacionais. Não houve, por exemplo, qualquer incentivo financeiro para participação dos professores escolares de EF, fato que me parece significativo no processo.

Os encontros decorridos da criação do PER foram momentos cruciais na elaboração da política curricular do Estado. Considerando a eficiência e o desenvolvimento de competências como indicadores qualitativos significativos dessa gestão, algumas escolas foram selecionadas para participar inicialmente do processo. De acordo com o *site* da SEE-MG, “todas as escolas que [tinham] alunos no ensino médio [receberiam] recursos (...), mas as participantes do Escolas-Referência seriam contempladas primeiro”.

Em 2004, foi “criado” o Projeto Escolas-Referência (PER). Na gestão Aécio Neves, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), selecionaram-se algumas escolas de Ensino Médio para participar do Projeto. Caberia a estas o desafio de resgatar a qualidade e a tradição das escolas estaduais, em especial as de nível médio, tornando-se escolas bem-sucedidas na escolarização de todos os alunos da rede pública, de modo democrático e não elitizado e excludente; deste modo, representariam na rede pública pontos de convergência e irradiação de boas experiências educacionais (RESENDE, ISOBE, 2011, p. 72).

Conforme a Secretária de Educação à época, Vanessa Guimarães Pinto, na primeira etapa, o projeto buscou atingir 102 municípios, 337,4 mil alunos e 10,8 mil professores; e as 213 primeiras escolas foram selecionadas conforme alguns critérios específicos, a saber: (1) localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes e; (2) com mais de mil alunos no ensino médio. Visando estimular a troca de experiências, cada uma das escolas apontou outra escola na qual pudesse se associar para transferir os benefícios e conhecimentos adquiridos com o PER.

Nesse sentido, os diretores das escolas receberam formulários nos quais fizeram diagnósticos apresentando as necessidades de investimento material. Ao longo das etapas, houve capacitação de diretores, vice-diretores, professores e especialistas da educação em exercício nas escolas estaduais; melhoria da infraestrutura e aquisição de equipamentos etc. Nas palavras da Secretária de Educação⁴⁶:

⁴⁶ <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/971-encontro-apresenta-diretrizes-do-projeto-escolas-referencia>.

Este é um grupo seletivo de escolas que terão a tarefa fundamental no sistema educacional público de Minas Gerais. O interesse maior é com a aprendizagem dos alunos e o desafio de hoje é fazer uma escola pública competente, capaz de fazer mudança na vida dos jovens. A expectativa é de que todo sistema melhore a partir deste e de outros projetos. Este não é apenas um programa de investimento, ele tem como objetivo melhorar o desempenho do aluno.

Antes da organização por disciplinas, houve reuniões que compunham um fórum regular, realizado nas dependências da SEE-MG. Os fóruns de desenvolvimento profissional (FDP) eram momentos de encontros prévios apenas entre governo e especialistas, fato que caracteriza um segundo momento de recontextualização e hierarquização das tomadas de decisão.

Entrevistada 4: Um fórum, ele era organizado com a coordenação da secretaria e com todos os especialistas das áreas. E aí a gente discutia qual era então, como que ia ser a dinâmica, como que ia ser a construção desse material e tudo mais, né? A logística, vamos dizer assim. A gente tinha uma reunião, não lembro mais de quanto em quanto tempo, talvez de 15 em 15 dias, todas as segundas-feiras à tarde lá na Secretaria de Educação com todos os especialistas mesmo, com todos os consultores, né? Pra gente fazer a discussão do que seria esse material geral [...] a orientação geral de todas as disciplinas. Depois cada disciplina organizava o GDP, que eram os grupos de desenvolvimento [profissional].

O próximo momento do processo de recontextualização foi a discussão da proposta curricular de EF, realizada com vários professores da área. Nesse processo de diálogo, foi utilizado um documento prévio, uma “versão preliminar” dos CBC, elaborada pelas pesquisadoras para ser apresentada aos docentes em reuniões regulares no hotel conhecido pelo nome de *O Canto da Seriema*, nas adjacências da cidade de Belo Horizonte. Este foi o momento no qual a recontextualização buscou “dar voz” aos docentes previamente convocados, e o documento utilizado como norteador do debate pode ser observado na figura 08.

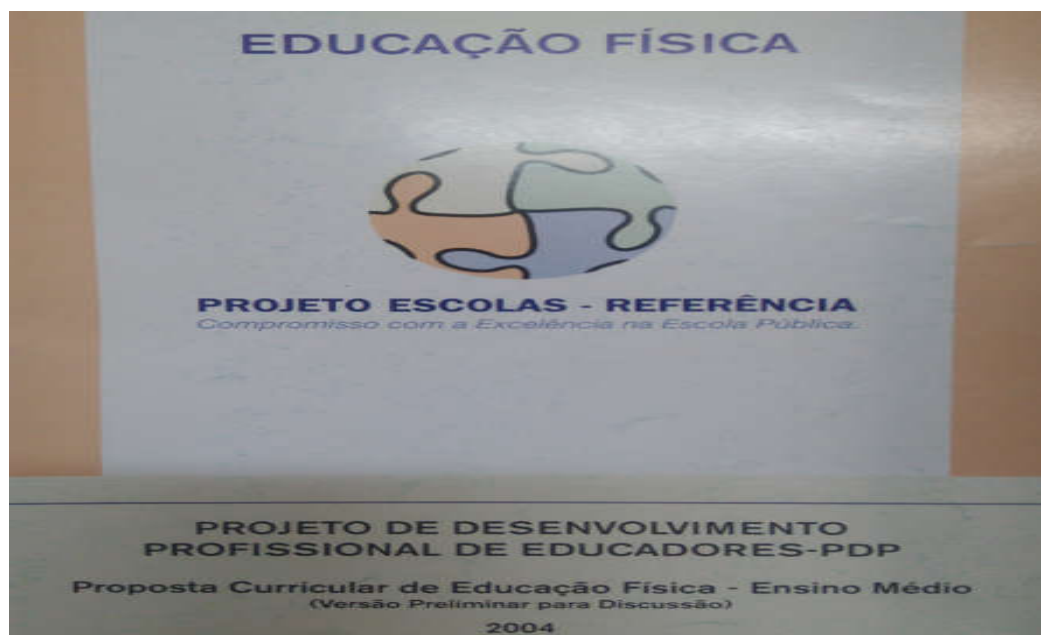
Tratava-se de uma elaboração não oficial e que nunca foi publicada, fato que me impede de citá-la nas referências bibliográficas. Nesse sentido, optei pelas fotografias no intuito de validá-la como fonte de pesquisa, na medida em que seu uso foi claramente citado nas entrevistas:

Entrevistada 2: A nossa primeira tarefa foi elaborar um texto base. Esse “cor de rosa” aqui. Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores. Proposta curricular de Educação Física de Ensino Médio. Versão preliminar para discussão. Então, quem escreveu isso? Aí fomos nós quatro. A gente reunia ou aqui em casa, ou lá na Secretaria de Educação. (...) E eles deram um roteiro. Falavam: “Ah, tem que ter introdução, tem que ter razões que justificam a Educação Física na escola. Tem que ter finalidades, tem que ter mais ou menos esse roteiro aqui”.

Entrevistador: Esse roteiro veio da Secretaria?

Entrevistada 2: Sim... o básico, [mas] algumas coisas a gente inventou aí. A gente tinha certa flexibilidade nisso. [Depois] nós mandamos essa primeira parte aqui [para os professores], Educação Física e construção histórica. “Olha, sobre a história da Educação Física, você tem algo a acrescentar ou você tem algo a substituir, questionar?” Aí mandávamos para eles e dávamos uns quinze ou vinte dias para responderem. Então, eles respondiam individualmente, passavam para o grupo a segunda tarefa e o coordenador nos enviava. Nós fomos fazendo isso com todas as partes desse livreto.

Figura 08 - Capa da versão preliminar do CBC de MG



Fonte: Documento não publicado oficialmente.

Figura 09 - Sumário da versão preliminar do CBC de MG.

SUMÁRIO	
1 - INTRODUÇÃO	4
2 - EDUCAÇÃO FÍSICA: RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA	6
3 - IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR	11
4 - FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	14
5 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	16
6 - PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	17
6.1 - Corpo totalidade, produto e produtor de cultura	17
6.2 - A escolarização como tempo de vivência de direitos	18
6.3 - Democracia com fundamento para o exercício da cidadania	19
6.4 - A ética e a estética como possibilidades de humanização da sociedade	20
6.5 - As práticas corporais como linguagem	21
6.6 - Ludicidade	23
6.7 - Qualidade de vida como base para a vivência plena da	24
7 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	26
8 - CONTEÚDOS	31
8.1 - Corpo	32
8.2 - Esporte	35
8.3 - Dança e Movimentos Expressivos	41
8.4 - Jogos e brincadeiras	45
8.5 - Ginástica	48
8.6 - Critérios de Seleção	53
9 - AVALIAÇÃO	54
10 - BIBLIOGRAFIA	58

Fonte: Documento não publicado oficialmente.

As partes do livro podem ser observadas na imagem da figura 09, que reflete o sumário da obra preliminar. A similaridade estrutural (e de conteúdo) com a versão final publicada (figura 10) é clara, tendo ocorrido poucas mudanças de uma versão para outra, fato que pode ser atribuído a algumas razões, a saber: (1) o desconhecimento sobre as teorias educacionais e da EF por parte dos docentes; (2) problemas de tecnologia; e (3) a resistência dos professores, já

destacada anteriormente, com o governo estadual. Isso pode ser facilmente apreendido das entrevistas, como se observa abaixo:

Entrevistada 2: “O que vocês ensinariam no Conteúdo Básico Comum?” E nós líamos tudo que eles mandavam... e o que eu senti nessa parte? Num primeiro momento, eu sentia um pouco de resistência, assim: “Ah... isso não vai levar a nada”, sabe? Você vê que eram um pouco “jogadas”. Alguns deles eram dedicados, mas outros diziam assim: “Não, eu não vou responder porque eu não tenho computador em casa, a internet também não está funcionando aqui”. Aí foi um problema que a gente teve, pois em algumas cidades de Minas a internet não chegava, entendeu? E aí fizeram negociação com a Oi, com não sei quem, e tal, e falavam: “Vai instalar em tal época”, e demoraria um pouco mais. Então, não vou dizer que os 220 mandaram tudo direitinho, sabe? Teve esse problema. Alguns foram atrasando, outros não tinham como fazer em casa, outros não sabiam mexer no computador, então tinha que pedir ajuda pra alguém pra mandar. Então foi todo um aprendizado naquele momento. Em outros, você sentia que não dominavam o assunto, que talvez nunca tivessem ouvido nada sobre História da Educação Física, então não tinham o que acrescentar. Diziam: “Não, está ótimo, é assim mesmo... tal, tal.” Mas aquilo que era mais lá da “prática” eles contribuíram bastante. Eu me lembro, por exemplo, que peteca passou a ser do CBC porque eles falaram que devia ser obrigatória a peteca pra todo mundo, e saltos e tal, que podia ter corrida, então quando eles mandavam o que chegou de sugestão, a gente reunia, nós quatro: “O que chegou de sugestão? Ah, chegou isso, aquilo, aquilo outro. E o que foi mais significativo? Isso, aquilo...” Então a gente contemplava tudo e respondia pra eles também. Todo mundo que mandava a gente respondia alguma coisa. Sabe, nesse período, a gente ficou um ano fazendo isso.

Como se pode observar, a estrutura geral do documento é muito semelhante. Houve certo aprofundamento na parte conceitual sobre alguns conteúdos a partir de algumas sugestões vindas dos professores, mas nada significativo que mereça ser analisado e debatido. Contudo, um ponto chama a atenção. Trata-se do item sobre *Competências e Habilidades*, o qual não aparece na versão oficial. No momento da recontextualização, a oportunidade da mudança estrutural fica explícita, sendo possível confirmar que houve, de fato, um aspecto claramente ideológico na medida em que o poder central mantinha o interesse em desenvolver habilidades e competências na proposta curricular, como é observado na própria apresentação do documento oficial (MINAS GERAIS, 2005a).

Figura 10 - Sumário da versão oficial do CBC

Ensinos Fundamental e Médio	
1 - Introdução.....	11
2 - Educação Física: Uma Construção Histórica.....	12
3 - Razões que Justificam o Ensino da Educação Física na Escola.....	15
4 - Finalidades da Educação Física.....	16
5 - Diretrizes para o Ensino da Educação Física.....	17
6 - Orientações Metodológicas.....	24
7 - Avaliação do Processo Ensino-Aprendizado.....	27
Conteúdo Curricular	31
1 - Eixo Temático I - Esporte.....	37
2 - Eixo Temático II - Jogos e Brincadeiras.....	40
3 - Eixo Temático III - Ginástica.....	43
4 - Eixo Temático IV - Dança e Expressões Rítmicas.....	45
CBC de Educação Física: Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série	48
1 - Eixo Temático I - Esporte.....	49
2 - Eixo Temático II - Jogos e Brincadeiras.....	51
3 - Eixo Temático III - Ginástica.....	52
4 - Eixo Temático IV - Dança e Movimentos Expressivos.....	53
CBC no Ensino de Educação Física: Ensino Médio	55
1 - Eixo Temático I - Esporte.....	56
2 - Eixo Temático II - Jogos e Brincadeiras.....	58
3 - Eixo Temático III - Ginástica.....	60
4 - Eixo Temático IV - Dança e Expressões Rítmicas.....	62
Bibliografia	
Bibliografia.....	65

Fonte: MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio (CBC). Proposta Curricular**. 2005a.

Assim, reitero que os momentos de recontextualização textual são visíveis oportunidades de inserções das visões ideológicas daqueles que detêm o controle e o poder de decisão curricular (BALL, 2001, 2004; MAINARDES, 2006; APPLE, 2006; GIROUX, 1997). Conforme as entrevistadas:

Entrevistada 2: A estrutura do documento foi desenhada pelos coordenadores do projeto da SEE/MG e igual para as propostas de todas as disciplinas. A mudança [retirada] de competências (...) foi feita após discussão conceitual, considerando (...)

que permitiria várias interpretações por parte dos professores e exigiria uma discussão teórica mais aprofundada. O que mudou no documento foi o aprofundamento dos conteúdos e conceitos propostos, o que era conteúdo básico comum e complementar, as habilidades etc. As alterações foram feitas a partir das dúvidas ou sugestões dos professores. Muitas vezes, elas eram contraditórias, o que exigia discussão com os pares: “Um colega sugeriu isso. O que acham?”.

Entrevistada 3: A retirada da expressão competência foi uma decisão dos coordenadores. Consideravam que competências e habilidades poderiam gerar confusão. Havia uma discussão com os consultores sobre como deveria ser o documento final. Capítulos, expressões, com intuito de igualar os documentos... Eu, sinceramente, não me lembro [de tudo].

É imperioso aqui destacar ter havido certa incoerência entre as falas e o resultado da escrita, pois, conforme o documento (MINAS GERAIS, 2005a, p. 25), no tópico sobre as *orientações metodológicas*, abordando-se a ideia da interdisciplinaridade, observa-se a seguinte expressão: “Nessa perspectiva de ensino, os conteúdos das disciplinas, como discutido anteriormente, deixam de ter um fim em si mesmos e se tornam meios para o aluno desenvolver competências e habilidades de que necessita para viver e atuar como cidadão” (grifos meus). Para além da incoerência, emerge o problema da associação dos valores que o poder central sustenta como fundamentais para se exercer a cidadania, ou seja, ter competências e habilidades. Ora, o que realmente se deve entender como importante para que um indivíduo se torne um cidadão? Uma pessoa sem “habilidades” desenvolvidas não é livre enquanto um sujeito pertencente a um grupo, a uma nação, e com direito de participar ativamente da vida política? Assim, a visão excludente da proposta curricular do governo mineiro é sensivelmente revelada no discurso, o qual, segundo Foucault (1999), desnuda o desejo daqueles que o proferem.

Os GDP funcionavam também como uma espécie de núcleos de articulação do PDP e buscavam planejar as atividades curriculares, agrupando os professores geralmente por afinidade afetiva ou intelectual (eles mesmos se dividiam). A SEE-MG estabeleceu uma carga de 180 horas divididas entre os modelos presenciais e a distância para os grupos de trabalho planejarem a implementação dos CBC. Convém destacar que já é comum o fato de que muitos docentes não gostam de ter que seguir novas orientações impostas pelas hierarquias institucionais, principalmente num contexto já desgastado por greves, reivindicações salariais etc. Nas entrevistas, isso se mostrou claro:

Entrevistada 3: (...) na época, os professores estavam numa birra muito grande com a questão do Estado, por causa de salário [e outras condições de trabalho]. Então eles iam pra lá meio aborrecidos, achando que a gente era da Secretaria. Então, primeiro a gente tinha que falar que a gente não era da Secretaria, que a gente estava ali querendo contribuir e que, mesmo que eles estivessem descontentes com tudo aquilo, que eles entendessem que [o momento] seria importante pra formação deles (...).

Para o caso dos CBC, agregue-se que os professores escolares participantes não eram sequer remunerados para a nova tarefa. Contudo, tais conteúdos seriam obrigatórios em todas as Escolas-Referência, e os professores que participassem inicialmente funcionariam como uma espécie de “proliferadores” das ideias discutidas nos GDP.

Entrevistada 2: Porque isso foi uma determinação da secretaria: “se juntem da melhor forma que vocês queiram juntar, mas tem que formar aquele número, ter um coordenador, ter um relator etc.”. (...) E eram pessoas que estavam como voluntárias mesmo, porque não recebiam hora extra nem nada pra isso, né? Mas a ideia era assim, grupos que conseguissem se afinar, nada de obrigatório, e que tivessem a fim de discutir as questões juntos. Então eu acho que eles se enturmaram, muito mais assim por afinidades, por gente que se dá bem na escola um com o outro, né?

Entrevistada 4: Se não me falha a memória, são mais ou menos 220 escolas-referência, e aí parece que eu também estou tentando lembrar que os professores se colocam como voluntários pra trabalhar, né? Não me recordo agora se eles recebiam algo mais pra isso, mas trabalho, com certeza, eles receberam muitos. E aí, qual que era o movimento? A gente fazia, a gente discutia internamente, nós quatro, e a gente mandava tarefas pras escolas, e os professores-referências discutiam com seus pares, respondiam aquelas perguntas que a gente tinha feito, devolviam pra nós. E aí a gente devolvia para os professores; então foi esse o movimento de ir e vir que foi muito rico, claro, porque não dava pra ouvir todas as escolas, né? Duas ou três mil escolas naquela época, mas, de certa forma, os professores eram contemplados nesse movimento aí pra gente elaborar. Então isso foi muito rico; além disso, a gente tinha os encontros com as regiões que aconteciam no canto da seriema, né?

A desvalorização docente no sentido exposto aparece implícita e merece o foco dessa discussão. O processo de participação docente torna-se emblemático no contexto. O professor

não é “obrigado” a participar, mas se for realizar sua contribuição não é reconhecido por meio de um *pró-labore*. Trata-se de uma tentativa de “exploração” trabalhista proposta pela Secretaria, ao que Giroux denominaria de “proletarização do trabalho docente” (1997, p. 158) – prática que me parece mais comum em governos de direita. Havia objetivos de contenção de despesas⁴⁷, mas com notável aumento de trabalho para a maioria, ou seja, para aqueles que estão “na ponta da corda” do processo pedagógico e mais suscetíveis a perderem no jogo de poder político. O governo realizou a contratação com pagamento de honorários para as organizadoras do projeto⁴⁸, mas ignorou a importância de se valorizar financeiramente o esforço extra daqueles que mais conhecem as necessidades da escola e que mais necessitam de estímulo material e intelectual.

Um segundo comentário merece ser traçado na ambivalência da fala da *entrevistada 4* ao afirmar que o momento de debate por meio de correspondências virtuais era “muito rico”. Fica-me a questão: “rico para quem”? Pois a própria professora destacou que não dava para atender todas as sugestões e, em seguida, sustenta que, “de certa forma, os professores eram contemplados”. Isso é o que Giroux (1997) chamaria de proliferação de “pacotes curriculares à prova de professor” (p. 160), reservando aos mestres o simples papel da reprodução, da implementação. Resende e Isope (2011) ressaltam que é possível identificar o sentimento dos professores diante de tantas reformas, orientações e burocracias que interferem em sua prática pedagógica:

(...) determinadas por interesses econômicos alheios ao que acontece no cotidiano escolar, as sucessivas reformas, projetos e diretrizes, que atropelam os educadores e desorganizam seu “saber fazer”, tornam-nos descrentes dos “pacotes pedagógicos” e esterilizam o chão das escolas, forrado de desânimo, sentimento de impotência, raiva e estratégias de sobrevivência que os distanciam de seu objetivo de ensinar (p. 78).

Em sua pesquisa (*Idem*, p. 79-80), destacam falas significativas de professores de outras disciplinas⁴⁹ que participaram do PER e sua perda de motivação. Os professores

⁴⁷ A constante argumentação de contenção de despesas me suscita uma breve reflexão sobre os inúmeros procedimentos que os docentes e a própria gestão escolar realizam no interior das escolas para adquirir dinheiro. É comum a realização de festas para arrecadar fundos, rifas diversas, pedidos de doação para os professores e pais, tudo com intuito de se realizar “reformas internas” no espaço escolar ou a compra de pequenos materiais para os alunos etc. O governo parece saber que os professores são sensíveis à causa, fato que me leva a sustentar que isto seria um tipo de “pieguismo” que mais atrapalha do que ajuda a conquistar benefícios para a escola.

⁴⁸ Conforme uma das entrevistadas, foi uma “boa quantia”.

⁴⁹ Parece-me, no mínimo curioso, o fato de não encontrar falas de professores de EF na pesquisa referida.

expressam como receberam o projeto de formação continuada e os motivos pelos quais, aos poucos, foram ficando desestimulados:

— De início, todos nós aderimos ao projeto, com relutância, mas aderimos. Todos nós, professores, assinamos para entrar na “escola-referência” e adotamos os PDP e os GDP, que eram os grupos de estudo de cada área. Foi muito difícil no início de 2004, foi muito trabalhoso, porque tinham muitas atividades para pesquisar, responder e enviar pela internet, que não tinha na escola. O professor tinha que ir à SRE, ou na casa de algum colega; às vezes, varava-se a noite. Aos poucos, fomos desistindo. (Norma, professora de Matemática).

— Nós aceitamos porque não tinha outro jeito e porque nós queremos o bem da nossa escola. Precisamos de orientação para mudar nossas práticas, mas esse projeto que veio padronizado e goela abaixo, que faz a gente de cobaia; ser escolhido para ser referência é virar rato de laboratório. E não vou dizer que não precisamos de mudanças, precisamos, sim, e muitas, mas não desta forma impositiva e arbitrária. (Suzi, professora de Língua Portuguesa).

— No ensino médio, a maioria de nós, professores, dobra ou triplica turno. Infelizmente, o professor não tem aquela exclusividade que deveria ter, porque precisa correr atrás da sobrevivência. Eles querem dedicação exclusiva no projeto, mas só se o professor passar fome. (Noeli, professora de Biologia).

— Esses projetos que vêm da Secretaria são reflexos das políticas neoliberais, que não representam os anseios e as necessidades dos professores. Todo mundo sabe disso, mas eles fecham de um tanto que não tem como escapar. O jeito é tentar ser usado o menos possível e transformar os benefícios que a escola recebe em algo de bom para a nossa prática. (Humberto, professor de Química).

— Não houve uma retomada de conversa com os professores, nós fomos para os GDP discutir um currículo estranho a nós, sem nenhuma explicação. No fim das contas, nos sentimos traídos, funcionários do governo mesmo e não educadores – pau mandado, massa de manobra. Fomos para os GDP e começamos a trabalhar sem nenhum estímulo. (Felício, professor de Física).

Que espécie de valorização é essa? Que qualidade o governo pretendia alcançar nas escolas básicas se os professores eram tratados de tal forma? Um momento de planejamento, de formação e preparação docente e que não incentivava sua participação me leva a sustentar que o poder central buscava apenas a manutenção da situação hegemônica, pagando apenas os especialistas que, supostamente, deveriam contribuir com o interesse do Estado, “cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o *status quo*” (GIROUX, 1997, p. 197). Chego a acreditar que muitos dos voluntários que acabaram por aceitar, para além de acreditar numa transformação, o fizeram no intuito de mitigar futuras exigências que poderiam chegar por meio da proposta, fossem práticas ou burocráticas, aumentando sua já enorme demanda de trabalho e prejudicando ainda mais a docência. Parece haver, por parte do poder central, um discurso velado de controle, um tipo de ameaça diluído no processo. Conforme Giroux (1997, p. 157), a “ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude”. No caso em análise, observa-se a tentativa obscura de uma falsa inclusão dos docentes. Eles não precisam participar se não quiserem, fato que até parece democrático, mas devem aplicar o que for predeterminado. Para o autor (*idem*),

quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo da reforma educacional.

A participação docente no desenvolvimento dos currículos tem sido alvo de pesquisas que visam seu desenvolvimento e valorização (TARDIF, 2002; YOUNG, 2011; GIROUX, 1997; MOREIRA, 2010; PACHECO, 2003) nos mais diversos níveis. Observamos a temática nos variados meios de comunicação, nos discursos oficiais, em documentos, em leis, na literatura, na própria sociedade civil (REZENDE, ISOBE, 2011). Muito se fala sobre seu desempenho profissional, consideram-se suas denúncias, suas condições precárias de trabalho, seus salários, a qualificação fragilizada e a falta de estrutura das escolas. Num sentido diferente, também se discute a questão da excessiva cobrança burocrática e dos controles institucionais que não cessam, os quais muitas vezes não tem qualquer sentido.

Giroux (1997) sustenta que, para os professores participarem dos debates com maior relevância e força, é essencial que novas teorias se desenvolvam, “redefinindo a natureza da

crise educacional e, ao mesmo tempo, fornecendo as bases para uma visão alternativa para o treinamento e trabalho dos professores” (p. 158). Se a crise da área de EF, então, tem revelado a desmotivação de inúmeros professores, ela pode, por si mesma, se tornar uma boa condição para que a categoria se organize e estabeleça melhores formas de luta e participação. O autor argumenta que reconhecer a crise na qual os docentes se inserem significa enfrentar com maior franqueza “as mudanças na percepção do público quanto ao seu papel de praticantes reflexivos” (*idem*), ponto que Bracht (1999, 2007) também denominou por mudança do imaginário social sobre a área.

Para Giroux (*idem*), dois pontos são essenciais nesse processo: (1) examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a proletarização da docência, ou seja, reduzir os docentes ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, apenas implementando os currículos; e (2) defender as escolas como instituições essenciais para a democracia crítica, e para a defesa de professores como intelectuais transformadores.

O primeiro ponto se relaciona ao aspecto da racionalidade instrumental (PACHECO, 2003; GIROUX, 1997). Para os autores, o desenvolvimento deste tipo de ideologia, que estimula a tecnocracia na formação docente, bem como nas aulas do cotidiano escolar, contribui para que alguns pressupostos da modernidade sejam enaltecidos, como a excessiva categorização, a cisão entre teoria e prática, o foco no controle do conhecimento escolar e o esvaziamento da crítica dos professores e alunos. Defendo que o fato tem colaborado para a formação de indivíduos pouco flexíveis sobre suas possibilidades de intervenção social no sentido de subversão dos excessos neoliberais, mantendo-se assim o pensamento hegemônico vigente sob a regulação do mercado. Trata-se do professor como aquele que apenas executa as diretrizes centrais, e o aluno, naturalmente, o receptor e futuro propagador – processo que Giroux (1997) sustenta como tendo por ênfase o histórico behaviorismo. Para o autor, as reformas educacionais, tal como se observa a de Minas Gerais, parecem perder de vista a importância de “educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares” (p. 159), bem como os que perpassam a própria sociedade.

O governo, entretanto, insiste em argumentar sobre a importância da qualidade atrelada ao instrumentalismo, às abordagens tecnocráticas, acreditando (nem sempre ingenuamente) que assim formam-se indivíduos sustentados em habilidades e competências específicas para atuação no mundo do trabalho, o que seria o fundamental. Tais racionalidades instrumentais, entretanto, atuam no campo de ensino reduzindo a autonomia docente, ponto tão defendido como essencial na educação e nos currículos pela literatura atual (MOREIRA, 2008, 2012a;

SANTOS, 2010, 2011). Tais formas são denominadas por Giroux (1997) de pedagogias de gerenciamento, oriundas das influências do mundo neoliberal.

Os proponentes das reformas educacionais, em especial das políticas de formação docente, elaboram propostas que visam à melhoria da qualidade da educação e configuram um rol de predicados que comporiam o docente ideal para atuar na educação básica: um sujeito polivalente, um profissional competente, um agente de mudança, que seja prático, determinado, reflexivo, um professor investigador e um intelectual transformador da realidade. No entanto, no Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento da América Latina, as políticas educativas tiveram e ainda têm influência direta do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais, por meio de financiamentos que visam influenciar e impulsionar as mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos (RESENDE, ISOBÉ, 2011, p. 72).

Nas palavras de Moreira (2012a, p. 27), sobre a relação entre políticas e práticas curriculares, lemos sua crítica sobre a ênfase nos processos instrumentais contrapostos à autonomia docente:

Defendo o ponto de vista de que tal relação precisa promover-se por meio de uma ação docente autônoma, competente e criativa. Sustento que tais atributos não se harmonizam com o paradigma da cultura da performatividade. A ênfase no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado “satisfatório” e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, própria desse enfoque, não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor.

A divisão do GDP em grupos reduzidos e em momentos distintos favorece-me sustentar ainda o entendimento de que o conhecimento curricular a ser desenvolvido pode ser repartido de forma a ser melhor distribuído e “consumido”, e controlado pelas modernas formas de avaliação. Assim, o professor é preparado para levar e redistribuir esse “algo” e não para produzir esse “algo”. A ideia de gerenciamento aqui criticada se refere ao fato de que tais abordagens reduzem as questões de aprendizagem aos problemas de administração, isto é, como gerenciar recursos, seja eles quais forem, para produzir indivíduos que recebam seus diplomas no tempo determinado (CUNHA, 2011; GIROUX, 1997). José Pacheco, em recente trabalho (2016, p. 114-115), corrobora:

(...) o perfilamento destas formas governamentalidade curricular confronta o professor com o que pode ser denominado recontextualização performativa, isto é, uma coerção avaliativa, quer ao nível da produção de discursos, quer no plano das práticas, que sobrepõe as questões técnicas às pedagógicas, nomeadamente, questões sobre a eficiência e eficácia do processo educacional” (BIESTA, 2013, p. 41). Tal processo de recontextualização inscreve-se, segundo Morgado (2014, p. 87), numa cultura de performatividade, originária de uma nova gramática e semântica que “veicula um profissionalismo controlado e relega os professores para a posição de meros executantes das orientações gerais das políticas educativas” (...).

O segundo ponto diz respeito à potencialidade dos professores enquanto transformadores intelectuais, o que para Giroux (*Idem*) é útil de muitas formas. O autor estabelece que a categoria da intelectualidade oferece um arcabouço teórico para analisar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, questionando sua definição em termos instrumentais ou técnicos.

Encarar os professores como intelectuais (...) fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão do trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho (p. 161-162).

Nesse sentido, parece-me fundamental encarar as escolas como espaços públicos que estão vinculados às questões de poder e controle. Isso seria, para o autor, um ponto de partida para analisar e questionar a função social dos docentes enquanto intelectuais. Para Giroux, as escolas não são transmissoras neutras, mas “lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (p. 162). Elas legitimam formas de vida social. Naturalmente, os professores não podem acreditar serem neutros nesse processo.

A organização dos GDP no formato descrito não colabora com tais entendimentos, posto que os professores voluntários funcionaram apenas como peças pouco relevantes, ao invés de serem aproveitados como intelectuais transformadores na elaboração da proposta, a qual deveria organizar-se em torno de aspectos bem mais críticos. Isso é o que Giroux chama de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 163). Na primeira expressão (tornar o pedagógico mais político), inserir-se-ia a escolarização na esfera política, sendo a práxis uma parte de um projeto de luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. Na segunda expressão (tornar o político mais pedagógico), dever-se-ia trabalhar em prol da emancipação, tornando o conhecimento problemático e utilizando o diálogo crítico e afirmativo num sentido de se questionar qual tipo de sociedade é a melhor para todas as pessoas.

É pertinente acrescentar recente pesquisa que denunciou cenário semelhante em outro contexto (ALVIANO JÚNIOR, 2011), na qual o autor investigou uma experiência de construção curricular que se concebia democrática no Ensino Superior da EF. Contudo, verificou-se na proposta uma considerável fragilidade, sem qualquer característica de participação ampla dos grupos envolvidos, pois o personalismo de pequenos grupos pareceu ter ganhado elevada proporção, enquanto os professores que atuavam na Educação Básica, bem como os acadêmicos de EF não tiveram qualquer voz (NEIRA, 2016). Assim, consolida-se com maior vigor o entendimento de que as questões de poder precisam ser consideradas e problematizadas, pois elas perpassam claramente pelos processos de elaboração das políticas curriculares (PACHECO, 2003; GIROUX, 1997; APPLE, 2006).

Isso posto, o que se mostrou no discurso ideológico do governo mineiro a partir da análise dos GDP foi uma formação educativa para a consolidação neoliberal, na qual o docente se colocava subalterno à hierarquia da necessidade da realização de reformas educativas predeterminadas pela adoção de mecanismos reguladores que suspostamente legitimam a qualidade nos serviços prestados.

Para Isobe e Rezende (2011), no limite entre as culturas da escola e dos órgãos superiores que a sustentam e a governam, esta não se mostra nem fechada nem aberta a qualquer imposição. Ao contrário, ela “é constituída por um saber histórico, construído pela tradição, pelos costumes cultuados, pela preservação dos valores e por saberes mais peculiares de sua identidade” (p. 82). Assim, continuam as autoras:

A escola tem que ser a unidade primária da mudança, não os interesses alheios a ela. Caso contrário, os investimentos continuarão “apodrecendo” na escola que necessita deles. O estado terá qualidade na medida em que se priorize a formação efetiva de

seus docentes, para que possam realizar um trabalho de melhor qualidade e coerente com seus saberes construídos legitimamente em suas trajetórias profissionais (ISOBE, REZENDE, 2011, p. 83).

O que me parece fundamental nesta análise do processo dos GDP é que a proposta ampla de nível estadual ficou reduzida às histórias e experiências das quatro especialistas em EF que foram convocadas para a tarefa. Foi a elas atribuído o trabalho de conceber a proposta, ainda que com certo debate com professores voluntários e insatisfeitos com a política estadual, os quais se encarregaram fundamentalmente de implementar as decisões predeterminadas nas escolas “escolhidas”. O poder central, a administração (SEE-MG) e as próprias consultoras, no contexto da política analisada, demonstraram acreditar que sua capacidade de entender as necessidades dos docentes escolares e dos milhares de alunos das escolas mineiras seria suficiente para uma boa proposta.

Entrevistada 4: se a gente não assumisse [a tarefa], a gente acreditava que ela poderia cair nas mãos de outra frente da Educação Física, profissionais, professores que têm uma outra concepção (...). Pretensiosas nós, né? A gente acreditava que era (...). Mas acho que o que a gente tinha nesse grupo era o que a gente tinha de melhor mesmo, né? (risos).

Sustento que os professores de EF que vivenciam o “chão da escola” é que deveriam participar efetivamente da elaboração dos currículos, sustentados, sim, em materiais e teorias elaborados por especialistas, mas readequados numa espécie do que eu chamaria de último processo de *recontextualização cultural*, ou seja, o das localidades escolares. Para Giroux (1997, p. 161),

o estreitamento das opções curriculares ao formato de retorno aos fundamentos e a introdução de pedagogias inflexíveis de tempo na tarefa operam a partir da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação. A noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturas e talentos diferentes é estrategicamente ignorada dentro da lógica e contabilidade da teoria pedagógica administrativa. (Grifo meu).

Para explorar um pouco melhor essa ideia de recontextualização cultural, recorro a outra análise de Moreira (2012c) para melhor suporte, na qual ele sustenta que a concepção final do currículo deve acontecer na escola, de modo a configurar uma espécie de qualidade negociada via currículo. Para o autor,

Um diálogo nacional [ou estadual] precisaria envolver, inicialmente, a análise de nossas distintas posições na sociedade e na cultura, bem como de suas implicações para o currículo. Deveria, a seguir, examinar como preservar o que tivemos ou temos em comum, bem como avaliar o que gostaríamos de ter em comum. Ou seja, nossas idiossincrasias, nossas semelhanças e nossas diferenças, vividas ou imaginadas, constituiriam matéria-prima central para os debates e as decisões referentes ao currículo (p. 181).

Moreira (*idem*) se apropria das teorizações de Anna Bondioli, que sugere uma qualidade negociada no âmbito educacional, a qual seria pressuposta a partir do diálogo e das contribuições de distintos grupos de trabalho. Conforme a professora, descreve Moreira, essa qualidade caracterizar-se-á por sua natureza: (a) transacional; (b) participativa e polifônica; (c) autorreflexiva; (d) contextual; (e) processual; (f) transformadora; e (g) formadora.

Sustento a abordagem como instigante para esta discussão que realizo, principalmente pelos inúmeros aspectos que a área de EF escolar apresenta, os quais já foram descritos até aqui. A importância do pensamento pós-crítico com a chegada dos estudos sobre a categoria *cultura*, assim como a construção de identidades e reconhecimento das diferenças me parecem aspectos de abertura para novas conexões, em especial com a *qualidade* descrita. "Qualidade resultaria, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo" (*idem*, p. 182).

No sentido descrito por Moreira, Hall (2006), Neira e Nunes (2009), Santos (2010, 2011), Giroux (1997) também destacam a relevância da cultura para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam aspectos educacionais. É possível depreender de suas análises que toda essa movimentação cultural vista em políticas curriculares, em qualquer sentido ou direção que assumam, nunca ocorre sem negociações e/ou sem preconceitos, exclusões, discriminações ou agressões. Para o caso mineiro em análise, será demasiado argumentar a intensa fragilidade do processo que tentou envolver os docentes escolares? Que dizer do pouco tempo para os debates ou mesmo da falta de incentivo financeiro para os mestres?

De fato, a pouca participação dos atores escolares torna-se uma condição de entrave do bom desenvolvimento do currículo na escola. O processo em questão se mostrou fragmentado, com debates aligeirados, pouco aprofundados e com forte componente de insatisfação envolvido. Como esperar sucesso nas práticas elaboradas num contexto assim percebido, no qual as identidades culturais e pedagógicas lutam por afirmação?

Considerando toda a crítica até aqui realizada aos procedimentos técnicos e instrumentais observados nos CBC de EF, a ancoragem no trabalho de Giroux (1997) me permite ressaltar a importância que uma participação mais efetiva dos docentes forneceria: vigorosa crítica a tais ideologias observadas no documento. Conforme o autor,

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Esse ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores (GIROUX, 1997, p. 161-162).

No que diz respeito ainda à subjetividade dos atores envolvidos, recorro também a Maurice Tardif (2002), intelectual da Universidade de Montreal, que propõe que os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas. Os docentes ocupam, na escola, a posição fundamental, pois são os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares. Existe história, emoção, afetividade, crença e cultura na transmissão do saber.

Toda a análise das condições para uma possível recontextualização cultural parece se somar aos apontamentos de Neira e Nunes (2009), amparados em William Doll, ao desenvolverem suas reflexões sobre uma "escrita-curriculum" pós-crítica para a EF. Para os autores, os currículos são constituídos "por pessoas, recursos e conhecimentos múltiplos, que estabelecem relações de diversas naturezas. Além disso, cada qual é, em si mesmo, complexo, constituindo-se de variados elementos e relações internas" (p. 229). Se Moreira, Giroux, Hall e Tardif se debruçam sobre a importância dos professores nesse desenho curricular tendo como referências os fenômenos culturais mais amplos das sociedades os quais norteiem os processos locais, a escrita-curriculum caminha nesse mesmo sentido. Para Neira e Nunes (2009, p. 229),

"atribui-se à escrita-currículo um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo momento uma rede de significados, com base na ação e interação dos seus participantes" (grifos meus).

Assim posto, ressalto a importância de que se pare de considerar o professor de EF como um técnico ou como um agente social que aplica o conhecimento determinado por forças hierárquicas institucionais ou mecanismos sócio-ideológicos. Um professor de profissão, em qualquer área, é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, que possui conhecimentos e um *saber-fazer* provenientes de sua própria atividade, ou seja, é capaz de produzir novos saberes sobre saberes anteriormente adquiridos (TARDIF, 2002). Contudo, para se atingir maior plenitude, é preciso um longo processo de reforma sobre os cursos de formação inicial em EF, os quais hoje parecem muito mais direcionados para a formação em bacharelado, que atende a ideia neoliberal, do que para a licenciatura⁵⁰, que teria condições de contribuir com a formação crítica.

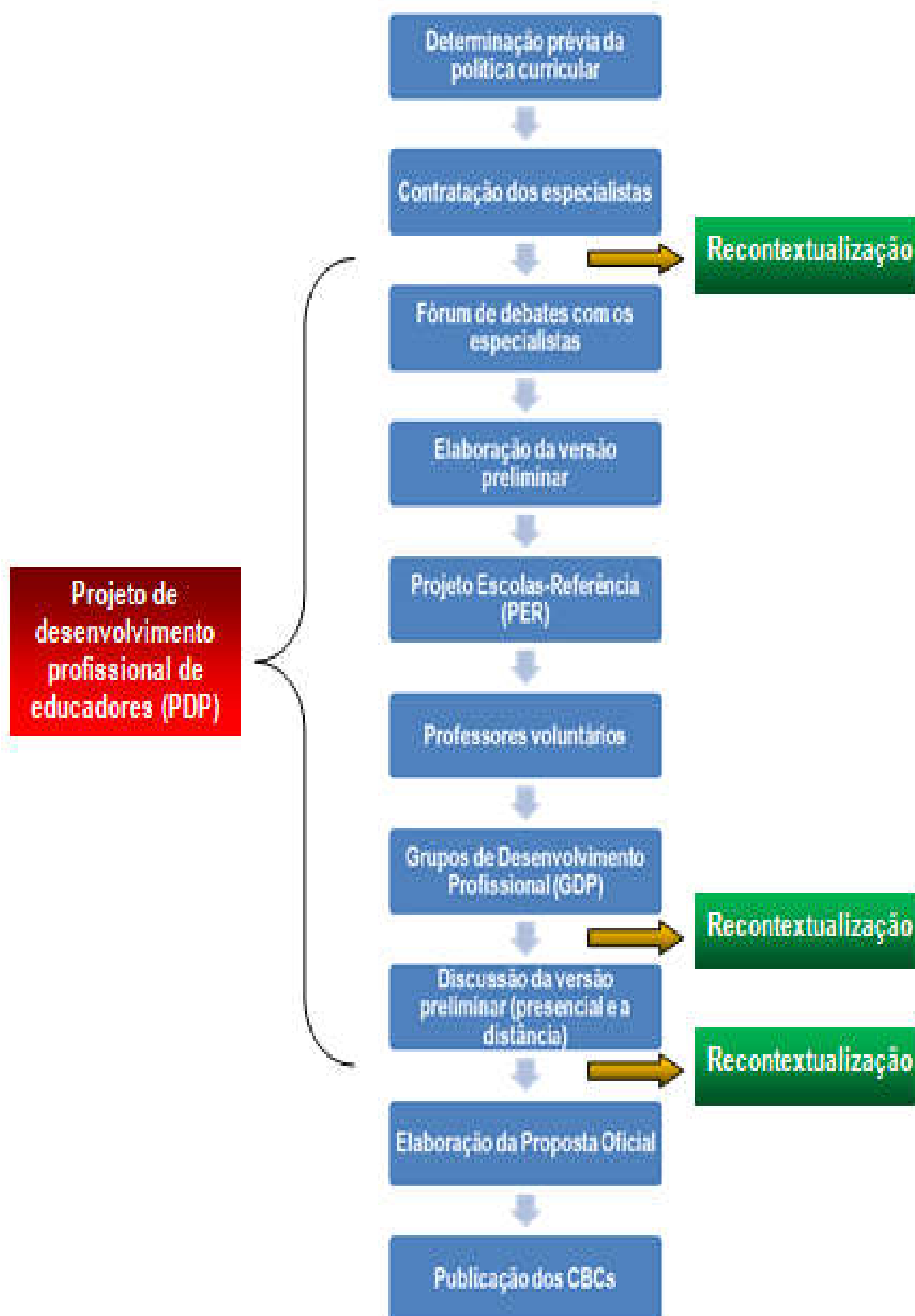
Caminhando para o final desta etapa, buscando sintetizar e facilitar toda a análise, apresento, na forma gráfica e esquemática (hierárquica), o processo de elaboração da política curricular de EF do Estado de Minas Gerais (figura 11) seguindo suas etapas e identificando os momentos de recontextualização. Como já demonstrado, ainda que se tenha tentado um diálogo, este deixou lacunas graves no que tange a sua democratização entre os docentes escolares.

Observa-se, portanto, que um currículo é o resultado de um longo processo político e epistemológico. Ele se constrói e se transforma desde sua configuração inicial, passando pela implantação e concretização, chegando até mesmo a sua avaliação. A aprendizagem dos conteúdos, portanto, está atrelada a cada etapa deste processo, consolidando assim a ideia de que o currículo é, ao mesmo tempo, uma confusa e encadeada organização social (SACRISTÁN, 2000). Conforme o autor, os currículos

(...) são instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de conflito natural, como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. (p. 101-102).

⁵⁰ A questão apresentada não é foco de discussão nesta pesquisa. Para maior aprofundamento, ver Neira e Nunes (2016).

Figura 11 - Esquema do processo de elaboração da política curricular de EF de MG.



Busquei, portanto, apresentar como o contexto político (mercadológico) de elaboração da proposta e a própria autonomia do campo educacional, assim como o da EF, estavam abertos às interferências de distintos agentes. Apresentei ainda o documento precedente, argumentando que sua força histórica influenciou por quase 30 anos a EF mineira, fazendo com que suas marcas permanecessem nos CBC. Discuti ainda sobre o contexto de produção textual, identificando a presença das subjetividades dos responsáveis pela proposta, fossem as organizadoras ou os professores e a própria influência financeira vinda do poder central.

Muitas dessas interferências, conforme Cunha (2011), impedem o avanço da autonomia do campo educacional, “acionando-se, em consequência, um movimento de ação recíproca viciosa que não propiciará, certamente, a ampliação nem a melhoria da educação brasileira, especialmente da educação pública, a mais vulnerável às tais interferências mercadológicas” (p. 605).

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

5.1 Uma breve síntese da pesquisa

Como apresentei ao longo da escrita na primeira parte da tese, o currículo biológico e racionalizado, construído a partir do pensamento hegemônico europeu, gerou impacto significativo nas produções do imaginário social brasileiro a respeito do que deveria ser a EF. As inúmeras influências da eugenia e do militarismo fundaram suas bases, já o processo de *esportivização* e o tecnicismo contribuíram para as suas primeiras mudanças mais fundamentais, seguidos pelos aspectos motores, das ideias de Qualidade de Vida, das marcas da teorização crítica e, finalmente, por rudimentos de uma teorização pós-crítica.

No terceiro capítulo, adentrei na esfera epistemológica dos CBC considerando os conteúdos abordados, os quais foram predeterminados para serem lecionados aos estudantes. Foram analisados e debatidos os pressupostos teóricos da proposta; discuti os eixos temáticos da Cultura Corporal, chegando, por fim, ao problemático processo de avaliação do ensino-aprendizagem. A proposta mineira se mostrou inserida no *reprodutivismo* de controle e classificação, ou seja, houve a necessidade de um direcionamento do controle avaliativo que corroborasse as intenções políticas do poder central para o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao mercado de trabalho que, no objeto em estudo, perpassam ainda pelas questões esportivas, ainda que as elaboradoras tentassem apresentar formas alternativas de avaliação.

A partir do quarto capítulo, foi possível depreender que, já em meio a um turbilhão de influências históricas, o documento curricular de EF escolar do Estado de MG sofreu outros tipos de influências muito significativas, oriundas do seu contexto político (liberal) de elaboração, bem como das idiossincrasias dos inúmeros sujeitos envolvidos no processo de elaboração da política educacional. Foram debatidos o contexto de produção textual, bem como a formação do PDP, com a participação dos professores escolares. Depreende-se de tal etapa que o currículo é resultado de políticas e ideologias, podendo ser ainda entendido como uma organização social híbrida, transitória, em constante movimento, incerta, como foi destacado em cada processo de recontextualização.

Nesta fase final, apresento os resultados mais significativos da investigação. Buscarei elencar problematizações seguindo a própria ordem de apresentação da tese, visando facilitar o leitor na apreensão dos achados e conclusões.

5.2 A continuidade do tradicionalismo instrumental

A pesquisa contribuiu para o entendimento de que o currículo de EF escolar, ao tentar assumir diferentes formas epistemológicas em sua base, na intenção de atender as inúmeras formas de compreensão de mundo e de sociedade, acabou por priorizar a vertente tradicional tecnicista para o desenvolvimento de habilidades e competências. Entendidas ainda como uma forma paradigmática de se pensar os currículos, as linhas de produção de conhecimento que se sustentaram historicamente nesta perspectiva instrumental, a qual foi amplamente difundida no Brasil a partir dos anos de 1950, mostraram-se significativas no CBC mineiro, reforçadas ainda por circunstâncias distintas.

A rigor, apresento a seguinte ordenação dos aspectos que marcaram a política curricular de Minas e a elaboração dos CBC no sentido da manutenção da ordem tradicional hegemônica e do fortalecimento do *status quo* vigente.

Em primeiro lugar, (1) a inspiração nos PCN e o fomento das corporações neoliberais sobre a Educação mineira desde os anos de 1990 tinham, para a escola, objetivos diferentes da classe docente. Produtividade, eficiência, eficácia e avaliação eram entendidas como máximas qualitativas do pensamento neoliberal, gerando nos currículos um espaço significativo de influência ideológica do mercado educacional, ou seja, a oferta de produtos e de campo de trabalho gerava a demanda. Reforçava-se uma política educacional que atendia prioritariamente ao poder político central mercadológico e ao "consumo", em detrimento dos seus reais aspectos pedagógicos e epistemológicos. A ideia de *qualidade* educacional, para o poder central, se atrelava ainda ao pragmatismo utilitário, afastando-se do pensamento crítico e pós-crítico necessário nas escolas. Em sentido semelhante, a análise de Antunes (2015) corrobora:

A política educacional em Minas Gerais, implementada no período aqui estudado, resulta das relações de poder expressando a possibilidade histórica naquele momento. E uma das estratégias utilizadas foi realizar políticas de Governo e não de Estado, para afirmar a posição política sobre Educação e formação em serviço do grupo dominante do bloco no poder. (...) As políticas educacionais em Minas Gerais têm privilegiado as

ideias e as preferências dos formuladores em detrimento das condições de trabalho e das características do trabalho educativo (p. 302).

Em segundo, sustento que três aspectos epistemológicos se fundem nesse sentido: (2) a fragilidade das propostas críticas da EF brasileira, que continuam apresentando dificuldade em significar um currículo que privilegie o pensamento crítico por meio do *se-movimentar* humano, conforme foi verificado tanto na literatura, como nas entrevistas; (3) a larga influência das perspectivas da Psicomotricidade que, mais do que estimularem uma mudança, reforçam a EF como suporte para aquisição de habilidades cognitivas, fato que também parece compor parte do imaginário social sobre a área, principalmente por parte da gestão escolar; e (4) a visível falta de coerência epistemológica interna do documento mineiro (CBC), com destaque para as categorias de ludicidade *versus* utilitarismo, interdisciplinaridade *versus* foco específico da área. O documento explora a importância de categorias que não dialogam de forma eficaz, contribuindo para um currículo fluido, híbrido, que transita sim entre concepções teóricas diferentes, mas ainda incapaz de superar o reducionismo técnico e biológico, que está assentado historicamente como paradigma na área.

Uma reflexão fundamental que emerge nesse sentido é a de que o documento curricular de EF de Minas Gerais não se apropria de um conceito claro sobre as teorias críticas ou pós-críticas, o qual tenha sido pelo menos relativamente desenvolvido. Parece-me sensato argumentar que existiu a utilização de variados discursos, abordagens, métodos e/ou pedagogias que foram (talvez apressadamente) esvaziados de sentido para serem suturados à proposta, numa intenção de se mitigarem os poderes políticos e as forças ideológicas do governo.

Em terceiro lugar, advogo que outros dois elementos desta análise também se completam nessa esteira reflexiva, a saber: (5) a influência dos padrões tecnicistas do documento precedente (MINAS GERAIS, 1978), ainda que sejam identificados rudimentos de uma tentativa inicial de superação do paradigma da Aptidão Física, torna-se um aspecto fundamental na manutenção da ideia instrumentalista; assim como (6) a avaliação da EF escolar exposta pela proposta, mantida na ideia de controle do desempenho técnico e na pressão regulatória semelhante às disciplinas mais cognitivas, sem recontextualização às localidades diferentes.

Um quarto aspecto importante diz respeito (7) à política do processo e à falsa prerrogativa de autonomia que o poder central atribuía às instituições escolares; fato esse confirmado na (8) pouca participação dos professores escolares do PDP, impossibilitados em

expressar-se de forma adequada devido à distância física das escolas e falta de estrutura local (internet), sem qualquer estímulo financeiro por parte do governo e vistos como propagadores de uma estrutura político-epistemológica curricular predeterminada, configurando assim um processo de recontextualização da política educacional mais ampla de forma aligeirada e fragmentada⁵¹.

Antunes (2015) encontrou resultados semelhantes, argumentando ter havido na política educacional mineira do governo Aécio desvalorização profissional, sobrecarga de trabalho e falta de remuneração dos professores. Privaram-se os especialistas e os docentes de seu papel político educacional no currículo, caracterizando-o muito mais como um "produto" do que como um "projeto" que necessita de constante diálogo e recontextualização local. Reduz-se assim a pedagogia aos processos de gerenciamento. A falsa autonomia destacada fica ainda mais explícita quando se assume que os inúmeros alunos das demais escolas espalhadas pelo Estado de Minas ficaram sujeitos às determinações avaliativas dos CBC, ou seja, das decisões das consultoras e mesmo da frágil participação dos professores vinculados apenas às Escolas-Referência (*Idem*).

O aspecto político e subjetivo que o documento ganha no decorrer do seu processo de construção reforça os elementos das teorias que sustentam essa discussão (PACHECO, 2003; GIROUX, 1997; PARAISO, 2010; NEIRA, NUNES, 2009). Os eixos de análise *teoria/prática* e *contexto/processo* ganham evidência na medida em que as subjetividades das elaboradoras emergem na proposta, traduzidas em boa parte nos aspectos ideológicos que adentram a política curricular no momento da recontextualização das organizadoras. Entretanto, como se pode observar na análise, tais elementos subjetivos acabaram por tornar o documento mais "confuso" do que efetivamente "transformador", visto que os ideais do poder central permaneceram intocados. De fato, as forças políticas predeterminantes se mostraram mais concretas.

Um quinto ponto intrigante que parece ter prejudicado a implantação e um melhor desenvolvimento dos CBC de EF nas escolas se refere às (9) influências paralelas de outros setores institucionalizados do governo, como foi descrito no caso da Secretaria de Esportes. Havia latente a ideia de selecionar atletas mirins nas escolas públicas em virtude da ampla quantidade de eventos esportivos que se avizinhava. Embora as decisões oficiais sobre a realização da Copa de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016 no Brasil tenham sido mais tardias, a política da "pirâmide esportiva" data do período do governo militar, sempre na perspectiva de seleção de talentos. A ideia, excludente por natureza, segrega alunos entre aptos e inaptos à

⁵¹ Agregue-se que tais docentes também não tiveram seus nomes explícitos no documento.

progressão esportiva. O processo gera, muitas vezes, o investimento de recursos públicos apenas na minoria escolhida como apta. Para Bracht e Almeida (2003, p. 93), o contexto pós-olímpico do fracasso brasileiro em Sydney, no ano 2000, era assim traduzido:

No cerne da proposta governamental, está o notório argumento de que o esporte, como instrumento educacional, está diretamente relacionado com as finalidades gerais da educação. No entanto, para Graef, atual Secretário Nacional dos Esportes e um dos idealizadores do programa, com ele [...] teremos condições de detectar talentos e encaminhar esses jovens para a estrutura esportiva formal. A estrutura do esporte é piramidal. Precisa ter a ligação entre a base da pirâmide e o meio [...] para – mais tarde, quem sabe – esses jovens se projetarem em nível internacional atingindo o topo da pirâmide (Esporte na Escola, 2002, p. 21). (Grifos meus).

Penso ser fundamental destacar que a ideia observada no governo nesta época "reedita um discurso há muito presente na EF brasileira, qual seja a retomada da ideia da pirâmide esportiva" (*idem*), mantendo-se assim um componente curricular escolar (EF) vinculado ao que é ideologicamente prioritário para o esporte competitivo. Como sustentam os autores, é "a subordinação da EF à política esportiva" (*idem*).

Simultaneamente, e em sentido distinto dos aspectos e circunstâncias descritos, emerge do CBC uma visível tentativa de ruptura com o paradigma filosófico do dualismo mente e corpo. É nesse sentido que argumento sobre a força das subjetividades das consultoras da proposta, que, de modo sensível, reconheciam a importância em tentar se desvencilhar do tradicionalismo, ainda que não tenham obtido êxito. Trata-se aqui de um processo resultante do contexto epistemológico que a área enfrentava na época de elaboração do documento; refiro-me a sua crise (FENSTESEIFER, 2001; BRACHT, 2007; VARGAS, MOREIRA, 2012). As organizadoras conheciam alguns embates que existiam na EF e tentaram, ainda que de forma um tanto velada, mitigar eventuais críticas que a proposta pudesse vir a receber.

Há, por fim, um visível reconhecimento textual dos inúmeros aspectos axiológicos que perpassam a área de EF, sendo estes pertencentes a todas as três bases teóricas curriculares, ainda que se possam identificar diferenças marcantes entre eles, principalmente do ponto de vista político-ideológico. Nesse sentido, e entretanto, devo reconhecer que houve um considerável esforço do documento curricular em tentar preservar outros distintos valores sociais, como solidariedade, respeito, ética, entre outros, como fundamentais a serem desenvolvidos no interior de qualquer instituição escolar, para além das ideologias envolvidas.

5.3 Possibilidades de novas investigações: abrindo caminhos de análise

Como ocorre em qualquer investigação, toda construção do conhecimento se desdobra em novas possibilidades de pesquisa. Como não tenho qualquer pretensão de encerrar qualquer assunto, apresento à comunidade acadêmica algumas percepções que me parecem oportunas em ser analisadas a partir deste trabalho. Destaco três pontos que me parecem mais significativos.

Um conceito importante que pude depreender da pesquisa emergiu a partir da análise da categoria *Estética* nos CBC, a qual mereceria ainda melhor análise. A partir das compreensões de Gumbrecht (2007, 2011, 2012), bem como da própria importância observada nas falas das entrevistadas, sustento que esta ideia poderia ser melhor desenvolvida nos currículos. Por exemplo, a concepção de “insularidade da experiência estética”, sustentada pelo autor na Filosofia Kantiana, e que eu arriscaria comparar com a ideia de fluência ou *flow feeling* desenvolvida no campo da Psicologia do Esporte (WEINBERG, GOULD, 2001), trata de uma espécie de “desconexão” que os esportistas, os ginastas, os lutadores e dançarinos mais competentes conseguem realizar em relação às pressões externas. Michael Jordan, histórico astro da liga norte-americana de basquetebol, dizia que seus melhores jogos eram aqueles nos quais parecia que não existia nada no mundo além do basquetebol. Roger Federer, certa vez, argumentou que a capacidade de se desligar do mundo exterior à quadra é o que permite fazer grandes pontos no tênis. Enfim, é uma espécie de “completa absorção na atividade (...) que nada mais parece importar” (GUMBRECHT, 2007, p. 158) a sua volta, fato que sustento ainda se aproximar das próprias concepções tradicionais de Huizinga sobre o lúdico, o jogo e o mergulho neste mundo.

Um segundo ponto que mereceria investigação futura mais detalhada seria a análise dos CBC na perspectiva da construção de identidades pedagógicas (LOPES, 2002). Como os currículos são artefatos político-culturais que visam construir um tipo de cidadão para certo tipo de sociedade (MOREIRA, SILVA, 2008), uma investigação nesse sentido me parece pertinente. Nessa esteira, os parâmetros de Alice Lopes (2002), sustentados no modelo de Basil Bernstein, parecem ser capazes de contribuir para verificar a hipótese de existir uma projeção de identidades pedagógicas híbridas por meio do CBC de EF, uma espécie de tensão que oscila entre a construção de identidades (1) *descentradas com base no mercado*, pois neste caso trata-se do mercado “esportivo”, entendido como influência hegemônica, tendo a postura neoliberal assumido uma modalidade de conhecimento diferenciada e relacionada a este mercado, e as identidades pedagógicas (2)

prospectivas, no sentido da recontextualização do passado da área às condições contemporâneas. Para a autora, no caso do primeiro grupo, as

instituições têm flexibilidade para organizar seu currículo, mas utilizam os recursos com o fim de produzir resultados competitivos no mercado mediante o valor de troca de seus produtos: as identidades de seus alunos. A prática pedagógica depende do mercado exterior à escola para definição dessas identidades. Por sua vez, o centro de atenção situa-se no presente, na valorização da formação profissional, mais do que do próprio conhecimento (p. 106).

No segundo direcionamento citado, o de identidades pedagógicas *prospectivas*, na história de conformação do campo da área, como foi demonstrado em seus aspectos esportivos, motores, de Qualidade de Vida, críticos e pós-críticos, são nítidas as influências a serem debatidas e recontextualizadas, considerando as localidades, as novas necessidades sociais e a atualidade do debate acadêmico. Contudo, no que tange principalmente às técnicas que envolvem os aspectos das temáticas corporais, estas não deixam de compor os discursos documentais ou mesmo as falas das organizadoras. Conforme Lopes (*idem*), trata-se de uma postura *neoconservadora*, pois a atenção estaria nas referências do passado, mas não com a mesma compreensão.

Essa identidade (...) é construída para enfrentar a mudança cultural, econômica e tecnológica. As grandes narrativas selecionadas do passado são recontextualizadas para defender ou elevar o rendimento econômico, por intermédio da participação em uma mudança contemporânea. São selecionados no passado os conteúdos; atitudes e disposições relevantes para uma cultura de mercado e de bem-estar social reduzido. A formação profissional adquire destaque, bem como o controle tanto dos conteúdos selecionados para ensino quanto dos resultados pedagógicos (*Idem*, p. 105-106).

Um terceiro ponto diz respeito à leitura pós-crítica, na qual Neira e Nunes (2009) entendem as práticas corporais como *textos da cultura* que necessitam de uma "negociação por sentido". Deste ponto, depreende-se a possibilidade de se considerar, nas investigações das políticas curriculares, um último aspecto, o qual eu denominaria por *recontextualização cultural*. A partir da análise pós-crítica, é lícito afirmar que a seleção dos conteúdos que precede a elaboração do currículo de EF encontrou-se diretamente ligada ao poder, fato que permite inferir

que não existem conteúdos essenciais ou imprescindíveis à composição do currículo da área. Caberia, acima de tudo, a citada “negociação por sentido”.

Parece-me importante, então, reiterar a importância dos docentes enquanto intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) em condições de atuar criticamente nessa *recontextualização cultural* dos currículos nas respectivas unidades escolares inseridas nos diversos contextos do país. O autor é contundente nesse sentido e argumenta que os professores escolares devem ser encarados como intelectuais, e não como simples operadores do conhecimento, como foi explícito no caso mineiro em análise. Os professores devem ser vistos como profissionais livres, "com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens" (SCHEFFLER, *apud* GIROUX, 1997, p. 161).

No mesmo sentido, Neira e Nunes (2009) contrapõem-se à ideia de um currículo fechado pelas instâncias do poder central e defendem a possibilidade de sustentação em paradigmas emergentes, assim como nas localidades. Apoiados nas perspectivas de William Doll e Boaventura de Sousa Santos, argumentam que se torna impraticável uma previsão precisa dos fenômenos resultantes das práticas pedagógicas pelo fato de o currículo estar composto também por pessoas e recursos, para além da própria diversidade do conhecimento.

Contando com a riqueza de possibilidades provenientes dos alunos e do professor mediante as relações que se estabelecem na sala de aula, com base nas ações práticas propostas e vivenciadas, Doll propõe que objetivos, planos e propósitos do currículo sejam escritos de modo bem geral, antes do início de sua implantação, dada a dinâmica de auto-organização do sistema complexo (aula, alunos, materiais...), para que, posteriormente, os caminhos se enriqueçam de infinitas maneiras (NEIRA, NUNES, 2009, p. 230).

Para que se otimizem tais possibilidades, William Doll formula categorias de escrita no percurso curricular, as quais objetivam oferecer segurança à própria auto-organização, evitando-se assim um deslocamento cínico para o “relativismo celebratório”. Parafraseando Neira e Nunes (2009), apresento tais categorias, entendidas como princípios, conforme descrição a seguir.

O primeiro princípio é o da *riqueza* no currículo, e refere-se à recorrência da diversidade de significados para um mesmo conceito ou situação, mediante as múltiplas interpretações que os alunos fazem, assim como as que existem em outras esferas. A escolha do tipo e grau de riqueza do currículo depende das negociações entre alunos, professores e dos textos vivenciados, investigados e narrados.

O segundo, a *recursão* no currículo, sugere a conexão dos pensamentos em circuitos, ampliando e transformando a construção dos significados. Refere-se à propriedade de um elemento constituinte de poder repetir-se de maneira teoricamente indefinida, ou seja, um estabelecimento de diálogo constante. A constância da reflexão sobre tudo o que se vivencia amplia a rede de relações entre os pensamentos e ativa novas organizações e combinações, estimulando o pensamento crítico dos envolvidos.

O terceiro princípio é o das *relações*, referindo-se tanto às relações pedagógicas como às culturais. As primeiras ocorrem no interior do currículo, enriquecendo-o na medida em que o tema é investigado pela sala de aula, pois se criam novos caminhos e novas relações não previstas no início. As relações culturais são travadas entre o currículo e a cultura externa à escola quando se enfocam narração e diálogo, ou seja, permite-se aflorar conceitos de história pelas histórias e surgem linguagens por relatos ou gestualidades. O diálogo aproxima os sujeitos e objetos nos seus locais, interconectando-os a outras culturas e fomentando novos sentidos culturais em uma escala ascendente que vai do local ao global.

O último princípio, o *rigor*, é utilizado essencialmente para que o currículo e as práticas não caiam no relativismo. Tem por fundamentos a *indeterminância* e a interpretação, as quais são essenciais na investigação das formas pelas quais as verdades foram determinadas. Em decorrência da primeira, a segunda conduz à busca constante por novas alternativas de relações e conexões entre as várias explicações sobre o fenômeno que constitui a dúvida.

Outros trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em sentidos semelhantes são os do professor Antonio Flavio Moreira (2012a, 2012c), os quais privilegiam visões de *autonomia* docente nas práticas curriculares, o que me faz compreender que minha argumentação sobre uma EF escolar recontextualizada às localidades se fortalece. Moreira (2012a) apresenta as problematizações de Stephen Ball sobre *a cultura da performatividade* e defende que os docentes têm tido seus valores desestruturados a partir dessa prática. Entendida "como uma tecnologia, uma cultura, um modo de regulação, que se vale de julgamentos, comparações e apresentações para incentivar, controlar, hierarquizar e transformar" (p. 29), a *performatividade*, também observada no CBC, tem contribuído muito mais para valorizar tudo aquilo que pode ser medido, em detrimento daquilo que realmente deve ser valorizado (*idem*).

O principal efeito da cultura da performatividade é a forma como afeta as subjetividades dos indivíduos, incitando-os a se tornarem cada vez mais efetivos, a se modificarem de

modo a sempre melhorarem e a se sentirem culpados se assim não agirem (BALL, 2008) (MOREIRA, 2012a, p. 29).

Recentes trabalhos descritos por Moreira (*idem*) têm denunciado e problematizado a ideia de *performatividade* existente em políticas educacionais no Brasil. Busca-se compreender como este processo tem sido desenvolvido pelo poder central; e os resultados indicam a forte presença da adoção das expectativas de aprendizagem. Para o caso da política curricular de MG aqui estudada, sustento-a como mais um argumento que reforça as análises destacadas pelo autor. Habilidades e competências, regulação e controle, entendidas como categorias da cultura de *performatividade*, como foi visto, marcam os CBC de EF.

Em oposição à cultura da performatividade, ilustrada pelas expectativas de aprendizagem, proponho o fortalecimento do profissionalismo docente como forma de favorecer a autonomia dos professores na implementação de políticas curriculares. (...) Uma profissão (...) deve ser analisada conforme se apresenta em dado momento. Assim, em vez de cogitar sobre o que deveria ser a profissão docente, [é] melhor explorar suas características no momento atual. Tal enfoque, com o qual concordo, facilita-me e permite-me abordar o profissionalismo livremente (MOREIRA, 2012a, p. 32).

A partir das visões apresentadas, defendo que futuras investigações sobre as políticas curriculares incrementem reflexões sobre a recontextualização cultural. Se é sabido que Stephen Ball ponderou sobre as lacunas das políticas educacionais estudadas até meados da década de 1990, embasando-se, para isso, na perspectiva pós-estruturalista, e se as políticas curriculares num contexto de globalização tendem a ser incoerentes, constituindo-se de peças e mecanismos que nem sempre se ajustam (BALL *apud* MOREIRA, 2012a), as questões que envolvem a autonomia docente e o desenvolvimento de uma recontextualização cultural dessas políticas me parecem oportunas e significativas, em especial num país marcado pela diversidade como o Brasil. Para Moreira (2012a), "esse confuso panorama [das políticas] apresenta características que certamente diferem de lugar para lugar. Constitui um equívoco, assim, analisá-las como decorrentes de uma única racionalidade, tal como a globalização ou a competitividade econômica" (p. 30).

Nesse sentido, sustento que novas investigações curriculares se fundamentem nessas teorias destacadas, de forma que se ampliem as concepções sobre o desenvolvimento das

políticas educacionais. Será pertinente considerar a *recontextualização cultural* como mais uma etapa no nível local ao já consagrado método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball? Enfim, esses me parecem pontos a serem explorados futuramente com maior detalhamento e a devida cautela.

5.4 Palavras de encerramento...

A pesquisa realizada me impele a concluir que não há como negar que pesquisar em EF na contemporaneidade brasileira significa se enveredar por caminhos que apresentam rumos pouco claros, tomando por base a sua história, a sua crise de identidade e a diversidade epistemológica na qual estamos inseridos. Assim, muitos estudos sobre seu ensino escolar e também sobre a formação superior têm sido revistos devido à complexa estrutura da sociedade.

A docência na área, atrelada a essa diversidade, às conjunturas políticas, às intencionalidades pedagógicas e à heterogeneidade dos estudantes, tem gerado significativas discussões, as quais perpassam por muitos subcampos, como os currículos, as avaliações, as metodologias de ensino, a intervenção profissional, os estágios supervisionados etc. Muitas dessas discussões têm, então, ocorrido a partir de diferentes perspectivas teóricas, e várias delas com uma expectativa mais fundamental de se constituir “teoricamente” uma ideia de identidade do profissional de EF, bem como de se buscar uma aproximação mais prática e o quanto mais possível precisa entre a formação inicial e aquilo com que realmente o professor se depara nos “embates” didático-pedagógicos existentes nos múltiplos ambientes de trabalho, sejam eles formais ou não. A EF continua a perseguir sua legitimação, a qual hoje se traduz em variadas formas de discurso.

Se vivemos num mundo onde a intolerância coabita com a inquestionável necessidade da alteridade, se este mundo é capaz de abrir fronteiras entre campos epistemológicos, entre culturas e entre localidades e, simultaneamente, é capaz de dar voz ao nacionalismo radical, a práticas fascistas, à propagação do ódio e a outros tipos de fechamento de fronteiras no falso argumento da proteção e da soberania de um Estado, devo ressaltar que o diálogo se torna na contemporaneidade a ferramenta mais fundamental para qualquer tipo de avanço social.

Também na Educação, na Pedagogia, por exemplo, se a fluidez se mostra como algo benéfico e relativamente capaz de atender as inúmeras demandas que as instituições educacionais nos apresentam, se ela é um campo aberto à circulação de saberes (CHARLOT, 2006), entendo que, no seu interior, as disciplinas que a cercam no âmbito das licenciaturas devem apresentar as mesmas características.

Assim é o caso da EF, também fluida e tênue por excelência. Contudo, e como foi visto ao longo de toda análise, para o campo em questão emergem situações peculiares, em especial o problema da identidade profissional, que tem profunda relação tanto com a crise epistemológica da modernidade, como com as práticas neoliberais que contextualizam o país e que movem ações intencionais e ideológicas sobre as escolas e os currículos. É preciso, pois, pensar *a* escola e não apenas *na* escola... pensar *o* currículo mais do que *no* currículo.

No atual momento da sociedade globalizada, em um mundo conflagrado pelos choques entre as culturas, nos limiares do contemporâneo marcado pela alteridade e pelo(s) multiculturalismo(s), pensar a Educação Física e o currículo sem o reconhecimento da escola como espaço operacional de conflito e luta, em que se busca promover identidades para o interesse público, consistiria uma postura, no mínimo, irresponsável. Em tempos em que, cada vez mais, cresce a necessidade do diálogo entre as culturas, são impensáveis a Educação Física e o currículo como meios de promoção de interesses privados que monopolizam as identidades em torno de seus objetivos, em que a cultura é essencializada como produto enquadrada nesses interesses (NEIRA, NUNES, 2009, p. 273).

Tendo em vista o encerramento desta etapa de minha formação, uma forma de sustentar tais ideias estaria ainda na seguinte problematização, a qual foi inspirada nas reflexões de Bernard Charlot (2006) sobre a Pedagogia: hoje, quando me perguntam sobre o que ensino ou sobre o tema de minhas pesquisas, e respondo "Educação Física", ainda percebo três posturas básicas nos receptores. A primeira, mais discreta, é a de certa "desconfiança" por parte dos acadêmicos, pois eles não identificam "o quê" eu pesquiso; a segunda, por vezes (in)discreta, é a de "pouco caso", geralmente expressa pelos diretores e professores escolares de outras disciplinas; já a terceira, bem mais evidente, e que vem dos leigos, é a ideia estereotipada de que sou um treinador ou um *personal trainer* e que domino a fisiologia, mas essa é uma posição que costuma ser cerceada de respeito. Quero dizer que atuar como um "*personal*" parece produzir certo *status* social.

De todo modo, assim como Charlot (2006) afirmou sobre o pedagogo, sou especialista em algo impreciso, sem fronteiras claras e distante do conhecimento moderno, ou o pior – segui por um caminho oposto daqueles que realmente optaram por "estudar". De acordo com Rocha Júnior (2005, p. 69), "podemos destacar (...) eixos na produção das narrativas [da EF, por exemplo], a luta interna que busca angariar status e a legitimidade da educação física e o problema do autoconceito negativo do professor (...) visualizado no cotidiano". Continua o autor

(p. 76), explicando que todo esse processo “decorre da tentativa de articular diferenças e criar aproximações, com o interesse de possibilitar um melhor entendimento pelos próprios profissionais e pela sociedade”.

Nesse sentido diverso e complexo, as teorias pós-críticas têm se mostrado como mais capazes de responder a alguns anseios da categoria e da sociedade, principalmente por ter ancoragem na perspectiva pós-estruturalista, a qual se mostra preocupada com as distintas culturas e os múltiplos discursos que perpassam qualquer campo do saber. Para Neira e Nunes (*idem*), “pensar a Educação Física e o currículo é pensar a cultura como campo de luta pelo poder de definir, de significar. (...) são arenas contestadas de política cultural que instituem sentidos, determinam modos de ser (...)”. Parafrazeando os autores, os currículos nos ensinaram uma maneira única de ser atleta, uma maneira única de ser homem ou mulher, uma maneira única de ser negro ou branco, uma maneira única de ser belo, uma maneira única de ser brasileiro, escondendo o aspecto de que fomos sujeitados a algo. Toda essa miscelânea reflexiva, cultural e teórica sobre a EF foi obscurecida ao longo da modernidade, inclusive durante o auge do pensamento crítico, ainda totalizante.

Finalmente, pensar o currículo de forma pós-crítica significa, antes de tudo, ir além da crítica... significa romper, retornar, provocar, recolocar e adiar... indefinidamente, em direção ao redesenho do mundo, como sugeria Paulo Freire. Ou em direção à *utopia*, proferida nas sábias palavras do poeta Eduardo Galeano: “A utopia está lá no horizonte... e ela serve para que eu jamais pare de caminhar”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez de 2012.

ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação inicial em Educação Física**: análises de uma construção curricular. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FE-USP, 2011.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: JZE, 1999.

ANTUNES, M. F. de S. **A política de formação de professores/as em serviço**: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Trad. Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013.

AUGUSTO, M. H. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28ra/arquivos/trabalhos/GT09-Int.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2014.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: JZE; 1999.

BORBA, S. Resenha de livro. PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar? Niterói: EdUFF, 2002. **Rev. Bras. Educ**, n. 24 Set /Out /Nov /Dez, 2003.

BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ª ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

_____. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física?” **Revista Movimento**. Porto Alegre, ano 2, n.2, 29-34, 1995.

_____. Esporte, história e cultura. In: PRONI, M.; LUCENA, R. (Orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRACHT, V. et. al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun de 2011.

_____. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr/jun de 2012.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio de 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. **Decreto 69.450**, 1º nov. 1971. Regulamenta o art. 22 da lei n. 4.024, de 20 dez. 1961, e a alínea “c” do art. 40 da lei n. 5.540, de 28 nov. 1968, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais: “o que não pode ser que não é, o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 07-18, jan/abr, 2006.

COUTINHO, K. D.; SOMMER, L. H. Discursos sobre a formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.86-103, Jan/Jun, 2011.

CUNHA JUNIOR, C. F. F. da. **O Imperial Collegio de Pedro Segundo e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CUNHA, L. A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 585-809, set./dez. 2011.

_____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, M. V. da. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinquenta. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 39-55, jul./dez. 1999.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FALCI, V. P. **O SIMAVE na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª Superintendência Regional de Ensino - Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

FARIA, B. de A.; MACHADO, T. da S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Revista Motriz: rev. educ. fis.**, Rio Claro, v. 18, n. 1, Mar. 2012.

FENSTERSEIFER, P. **A Educação Física na crise da modernidade.** Ijuí, RS: Ed Unijuí, 2001.

_____. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256, outubro/dezembro de 2009.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. de. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, Dec. 2012.

FERREIRA NETO, A.; NUNES, K. R. Saberes fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaços tempos vividos na educação infantil. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2, ago. 2011.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970.** 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRANCOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 531-546, Jun. 2014.

FREIRE, P. **Política e Educação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURLAN, R.; BOCCHI J. C. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Revista Estudos de Psicologia.** v. 8, n. 03, p. 445-450, 2003.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GAMBOA, S. S. Epistemologia da prática. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARIGLIO, J. Â. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002.

GAYA, A. Mas afinal, o que é Educação Física? **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.1, n.1, p. 29-34, 1994.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, A. Saúde. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the Prison Notebooks**. London: Lawrence & Wishart, 1986.

GUIMARÃES, M. R. V. A educação física no currículo das séries iniciais: um espaço de disputas e conquistas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 269 - 290, jul./dez. 2008.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. A volta ao que parece simples. **Revista Movimento**. Porto Alegre, ano 2, n.2, jun/1995.

_____. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GUMBRECHT, H. U. Graciosidade e estagnação: ensaios escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2012.

_____. O elogio da beleza atlética. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 23ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

INCONTRI, D. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

LAURO, M.; LEITE, D.; VARGAS, C. P. Reflexões sobre a educação na atualidade e sua relação com a saúde. In: RONZANI, T. M.; SILVEIRA, P. S. da (Orgs.). **Prevenção ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014.

LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. **Pensar a Prática**, v.4, n. 46-66, Jul./Jun. 2001.

LOPES, A. C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto Editora, LDA, 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, Agosto de 2004.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOVISOLO, H. Mas afinal, o que é Educação Física? A favor da mediação e contra os radicalismos. **Revista Movimento**. Porto Alegre, ano 2, n.2, jun/1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abril de 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, abril 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, A. S. **A política de capacitação de professores do Ensino fundamental em Minas Gerais nos anos 90**. 1998. 170f. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

_____. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARTINY, L. E.; FLORÊNCIO, S. Q. do N.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O referencial curricular da educação física do estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio/agosto, 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 24ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

MENDES, V.; BACCIN, E. V. C.; DALL'IGNA, M. A. Da escola para a gestão da rede de ensino: como o professor se torna um supervisor? **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 95-118, jul/set de 2012.

MILLEN NETO, A. R.; FERREIRA, A. da C.; SOARES, A. J. G. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.3, p.416-423, jul./set. 2011.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares da Superintendência Educacional. **A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. 1978.

_____. **A Educação Pública em Minas 2003/2006**. O Desafio da qualidade. Belo Horizonte, MG, 2003.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio (CBC). Proposta Curricular**. 2005a.

_____. **Resolução nº 666** de 07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Belo Horizonte, MG, 07 abr. 2005b.

MOORE, R. **Basil Bernstein: the thinker and the field**. Abington, Oxon: Routledge, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 81-101, Novembro de 2002.

_____. **Currículo: políticas e práticas**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, junho de 2007.

_____. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: questões atuais**. 14^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, p. 23-42, 2009.

_____. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. Conferência de encerramento apresentada no V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Porto, Portugal, junho de 2010. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010c.

_____. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010d.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010e.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010f.

_____. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010g.

_____. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010h.

_____. O atual processo de internacionalização do campo do currículo: estratégias e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 37, p. 45-61, 2012.

_____. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista teias (UERJ)**, v. 13, p. 27-47, 2012a.

_____. O atual processo de internacionalização do campo do currículo: estratégias e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 37, p. 45-61, 2012b.

_____. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 180-194, 2012c.

_____. As diretrizes curriculares de ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 358-375, 2013a.

_____. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Revista Ensaio**, v. 21, p. 547-562, 2013b.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, A. F. B., KRAMER, S., Contemporaneidade, educação e tecnologia. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, 2007b, p. 1037-1057.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, Dec. 2010.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 671-685, Set. 2011.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. (Orgs.). **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2016.

NEIRA, M. G. Os currículos que formam professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2016.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dezembro de 2000.

NUNES, M. L. F. O mapa do território do Ensino Superior e da formação em Educação Física: emerge o criador. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Monstros ou Heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2016.

PACHECO, J. A. A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. **Revista Teias**, UERJ, v. 01, n. 02, 2001.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias**. v. 17, n. 46, jul./set., 2016.

PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J. M. As tomadas de decisão na contextualização curricular. **Cad. Educ.** FaE/UFPel, Pelotas (13): 7 - 18, ago./dez. 1999.

PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: Pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, W. A. de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, Dezembro de 2015.

PEREIRA, M. C. **Currículo nas escolas-referência de Minas Gerais**: como a matemática chega a uma sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed; 2000.

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.

RAIMUNDO, A. C.; VOTRE, S. J.; TERRA, D. V. Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 4, p. 845-858, Dec. 2012.

REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R.; DANTAS, F. B. A. Reflexões sobre a questão da qualidade no ensino médio. **Ensino em Re-vista**. (UFU), v. 19, p. 119-130, 2012.

REZER, R. Ensino e pesquisa na formação inicial no campo da educação física – nexos com o trabalho docente... **Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física**, Maceió, AL, Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

ROCHA, D. D. da; REZER, R. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4., p. 865-876, out./dez. de 2015.

ROCHA JÚNIOR, C. P. A organização do campo da Educação Física: considerações sobre o debate. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 69-78, julho/dezembro, 2005.

RODRIGUÉZ, M. G. Conteúdos Básicos Comuns de Educação Física: alguns problemas sobre a identidade da disciplina. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.1, p.121-134, jan./mar. 2010.

_____. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.7-18, jan./mar. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, novembro, 2003.

SANTOS, W. dos; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, M. M. Entre o discurso crítico e pós-crítico: a Educação Física nos currículos paranaenses do início do século XXI. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-18. jan./abr.2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, C. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), mai/ago, 2004.

SÜSSEKIND, M. L. **Quem é William Pinar? Entrevistas com Maria Luiza Sússekind**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2014.

TENÓRIO, K. M. R. (et al). Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.18 n.3, p.542-556, jul./set. 2012.

TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M. Mas afinal, o que é Educação Física? Um exemplo do simplismo intelectual. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.1, n.1, 35-40, 1994.

TOJAL, J. B. A. G. Motricidade Humana. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2ª ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 a 1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**. Ano III, n. 5, 1996.

VARGAS, C. P. Avaliação em Educação Física Escolar: para além das epistemologias. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (USP), 2016. No prelo.

_____. Do palco das (in)diferenças aos bastidores da pós-modernidade: teoria histórica e práticas contemporâneas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 179-200, dezembro de 2015.

_____. Esporte de ouro e educação “ferro velho”: a nossa vida continua... na mesma. **Revista Movimento**, Porto Alegre, Vol. 18, n. 04, dezembro de 2012.

_____. **Identidades em desalinho**: a ambivalência do educador físico na crise da modernidade. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2010.

_____. Tensões e desafios (pós-)modernos no campo curricular da educação física. In: MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V. **Currículo, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. **Currículo: questões atuais**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. Identidades em desalinho: um estudo de campo na formação em Educação Física. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 03 set/dez, 2011, p. 215-224.

_____. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, agosto de 2012.

WEINBERG, R., GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dezembro de 2011.

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: Teoria e política curricular de Educação Física: a conformação dos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais

Pesquisador Principal: Cláudio Pellini Vargas - Bolsista FAPEMIG vinculado ao PPGE / UFJF

Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior - Professor do PPGE / UFJF

1. **Natureza da pesquisa:** *a Sra. está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o documento curricular mineiro intitulado "Os Conteúdos Básicos Comuns - Educação Física".*
2. **Participantes da pesquisa:** *as quatro (04) organizadoras do documento.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a Sra. permitirá que o pesquisador Cláudio Pellini Vargas realize entrevista. A Sra. tem liberdade de se recusar a participar. Sempre que quiser poderá pedir mais informações aos pesquisadores do projeto e, se necessário, através do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF.*
4. **Sobre as entrevistas:** *As entrevistas semiestruturadas serão gravadas em Belo Horizonte e depois transcritas. A seguir, serão analisadas pelos pesquisadores e inseridas na tese de doutorado na forma de recortes, articuladas a literatura pertinente ao tema, bem como ao próprio documento mineiro.*
5. **Riscos:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** *as informações coletadas no estudo são confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados. Ainda que seu nome esteja em domínio público, a tese não identificará seu nome. Serão utilizadas as expressões: Entrevistada 1, 2, 3 e 4.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a Sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o currículo de Educação Física Escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa alargar o entendimento sobre as teorias curriculares, bem como sobre o processo de elaboração das políticas curriculares no campo da Educação Física.*
8. **Pagamento:** *não haverá despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre. Portanto, preencha por favor, os itens que se seguem. Não assine esse termo se ainda tiver dúvidas a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome legível do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Orientador

Assinatura do Pesquisador

Pesquisador Principal : Cláudio Pellini Vargas - (32) 98855-5754 - prof.pellini@yahoo.com.br
Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior - (32) 99902-1717 - carlos.fernando@ufff.edu.br
Comitê de Ética em Pesquisa: (32) 2102-3788 - cep.propesq@ufff.edu.br