



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física

SOLANGE DE OLIVEIRA AMUSQUIVAR

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO PAULISTA: UMA ANÁLISE PÓS-
ESTRUTURAL**

CAMPINAS

2025

SOLANGE DE OLIVEIRA AMUSQUIVAR

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO PAULISTA: UMA ANÁLISE PÓS-
ESTRUTURAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Física, na Área de Educação Física e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA SOLANGE DE OLIVEIRA AMUSQUIVAR E ORIENTADA PELO PROF. DR. MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES.

CAMPINAS
2025

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocadio - CRB 4991

Am95e Amusquivar, Solange de Oliveira, 1986-
A educação física no currículo paulista : uma análise pós-estrutural /
Solange de Oliveira Amusquivar. – Campinas, SP : [s.n.], 2025.

Orientador: Mário Luiz Ferrari Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP), Faculdade de Educação Física.

1. Currículos. 2. Currículo paulista. 3. Educação física. 4. Pós-
estruturalismo. I. Nunes, Mário Luiz Ferrari. II. Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: Physical education in the currículo paulista : a post-structural
analysis

Palavras-chave em inglês:

Curriculum

Paulista curriculum

Physical education

Poststructuralism

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Mário Luiz Ferrari Nunes [Orientador]

Glaurea Nádia Borges de Oliveira

Debora Cristina Jeffrey

Data de defesa: 31-03-2025

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

ODS: 4. Educação de qualidade

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-6633-1898>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/2666309210109348>

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

Orientador

Prof. Dr.^a Glaurea Nádia Borges de Oliveira

FEF/Unicamp

Prof. Dr.^a Debora Cristina Jeffrey

FE/Unicamp

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes, por sua dedicação, paciência e, especialmente, pelo apoio nos meses finais deste processo.

Aos membros da banca, Prof. Dr.^a Glaurea Nádia Borges de Oliveira, Prof. Dr.^a Maria Inês Petrucci-Rosa, Prof. Dr. Debora Cristina Jeffrey e Prof. Dr.^a Elaine Prodócimo, pela dedicação, atenção e carinho durante a avaliação deste trabalho.

Ao grupo de estudo de orientação e ao grupo Transgressão, minha gratidão pela contribuição crítica ao texto e por estarem sempre dispostos a ajudar ao longo de toda a trajetória do mestrado.

Aos professores da Educação Física e da Educação, que marcaram minha caminhada desde a graduação.

Ao Prof. Marcos Garcia Neira (USP) e ao Prof. Wilson Alviano Júnior (UFJF), pelas valiosas reflexões nas aulas da USP.

Aos funcionários da Faculdade de Educação Física e da Faculdade de Educação da Unicamp, agradeço pelo apoio e pelos serviços prestados, fundamentais para o andamento deste trabalho.

À Josi, pela dedicação e auxílio na revisão ortográfica e gramatical do meu texto final.

À minha família, amigos(as) e colegas de trabalho, meu agradecimento pela compreensão, incentivo e apoio constantes.

Por fim, agradeço a todos que, de forma indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Em 2019, o governo estadual de São Paulo instituiu o Currículo Paulista, alinhando-se à política de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse cenário, esta pesquisa investiga como essa aproximação se efetiva, analisando os discursos pedagógicos dispersos e em disputa no documento curricular e nos Cadernos do Professor do Ensino Fundamental. Com base nos estudos de Stephen Ball e colaboradores, a análise se insere no âmbito do ciclo de políticas educacionais, considerando os contextos de influência, produção de textos e prática. O trato teórico e metodológico apoia-se na filosofia de Michel Foucault, compreendendo o discurso como produtor de conhecimento e regulador do que pode ser dito e interditado. Adota-se uma perspectiva pós-estrutural para examinar a construção da "verdade" curricular e a identidade do sujeito estudante desejado. A pesquisa identifica a influência de redes de governança, organismos internacionais e transnacionais e organizações não governamentais na formulação do Currículo Paulista, evidenciando uma tendência à mercantilização da educação e à legitimação de discursos neoliberais. Aponta que a inserção da Educação Física no campo das Linguagens incorpora diferentes perspectivas pedagógicas, incluindo as humanidades, ciências da saúde, teorias psíquicas e um discurso jurídico voltado à inclusão. Por efeito, essas correntes se cruzam, se excluem e se recombina, gerando hibridismos e descontinuidades na construção do conhecimento da área.

Palavras-chave: Currículos; Currículo Paulista; Educação Física; Pós-estruturalismo.

ABSTRACT

In 2019, the state government of São Paulo established the "Currículo Paulista," aligning with the policy of implementing the National Common Curricular Base (BNCC). In this context, this research investigates how this alignment is materialized by analyzing the pedagogical discourses, which are fragmented and in dispute, in the curriculum document and in the Teacher's Notebooks for Elementary Education. Based on the studies of Stephen Ball and collaborators, the analysis fits within the framework of the educational policy cycle, considering the contexts of influence, text production, and practice. The theoretical and methodological approach is supported by the philosophy of Michel Foucault, understanding discourse as a producer of knowledge and a regulator of what can be said and interdicted. A post-structural perspective is adopted to examine the construction of the "truth" of the curriculum and the identity of the desired student subject. The research identifies the influence of governance networks, international and transnational organizations, and non-governmental organizations in the formulation of the "Currículo Paulista," highlighting a tendency toward the commercialization of education and the legitimization of neoliberal discourses. It points out that the inclusion of Physical Education within the field of Languages incorporates various pedagogical perspectives, including humanities, health sciences, psychological theories, and a legal discourse focused on inclusion. As a result, these currents intersect, exclude each other, and recombine, generating hybridities and discontinuities in the construction of knowledge in the field.

Keywords: Curriculum; Paulista curriculum; Physical Education; Poststructuralism.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Lista dos documentos oficiais do Currículo Paulista	26
Tabela 2 - Habilidades por Unidade Temáticas/ano.....	81
Tabela 3 - Habilidades do Currículo Paulista.....	86
Tabela 4 - Habilidades do Currículo Paulista.....	93
Tabela 5 - Habilidades do Currículo Paulista.....	94
Tabela 6 - Habilidades do Currículo Paulista.....	97
Tabela 7 - Habilidades do Currículo Paulista.....	105
Tabela 8 - Habilidades do Currículo Paulista.....	137
Tabela 9 - Habilidades do Currículo Paulista.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHA - American Heart Association

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CREF – Conselho Regional de Educação Física

ESEF/UFRGS - Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FGV - Fundação Getúlio Vargas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização Não-Governamental

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNDIME-SP – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo

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

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. FERRAMENTAS METODOLÓGICAS	24
1.1 Uma perspectiva pós-estruturalista para análise do Currículo Paulista.....	25
1.2 A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica	30
2. FERRAMENTAS CONCEITUAIS	35
2.1 Currículo.....	35
2.2 Política curricular	42
2.2.1 O neoliberalismo e as redes políticas	47
2.3 Educação Física Escolar	55
3. CURRÍCULO PAULISTA	62
3.1 Os discursos que legitimam o Currículo Paulista.....	63
3.2 A Educação Física no Currículo Paulista	73
3.2.1 A Educação Física na Área de Linguagens	84
3.2.2 Os discursos pedagógicos da Educação Física no Currículo Paulista.....	88
a) O discurso recontextualizado da cultura corporal	89
b) O discurso das ciências da saúde.....	102
c) O discurso da psicologia da aprendizagem.....	118
3.2.3 O discurso jurídico do direito à inclusão	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 foi o grande marco da democratização do Brasil, após vinte anos de Ditadura Cívico-Militar (1964-1984). Sua promulgação foi um importante episódio na definição dos deveres do Estado. O seu artigo nº 208 eleva a educação para o nível de direitos fundamentais da humanidade e seus efeitos encontram-se nas suas diretrizes que possibilitaram a implementação da Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), considerada a lei maior da educação brasileira. Entre as várias políticas educacionais estabelecidas, temos, de modo específico no artigo 26º da LDB, a determinação da elaboração de uma base nacional comum para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Desde então, diversas versões e publicações de políticas educacionais e curriculares foram homologadas, dentre as quais destacamos: em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN); em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM); em 2003, a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e, posteriormente, a Lei 11.465/08 ampliou essa exigência para incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004 e 2018); em 2010, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e para o Plano Nacional de Educação (PNE) ou Lei 13.005/2014, aprovada em 2014, e, mais recentemente, em 2017, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Essas legislações e normas estabelecidas nos últimos anos (re)colocaram a educação brasileira em debate, tornando-se parte reguladora das mudanças educacionais. De acordo com Ball (1994), as intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores foram o tripé característicos das reformas neoliberais dos anos 1990. Portanto, a preocupação com as questões curriculares faz parte de um processo muito mais amplo de intervenções na educação, impulsionadas por diferentes forças, tanto nacionais quanto internacionais, que possibilitaram o discurso da revisão curricular. Nesse cenário global, alguns conceitos se tornaram estruturantes da discussão, dentre os quais a noção de qualidade. Fonseca (2009) busca compreender como o conceito de qualidade se constituiu nos planos educacionais,

produzindo diferentes significados sobre o termo. Com base nos estudos da autora, podemos afirmar que as medidas educacionais implementadas após o período da ditadura cívico-militar (1964-1984) possibilitaram uma mobilização da sociedade em favor de políticas sociais democráticas, porém, em concorrência, o MEC passou a realizar acordos com setores internacionais e agentes financeiros, com destaque no papel do Banco Mundial na agenda educacional brasileira a partir de meados dos anos 1980. De acordo com Fonseca, o MEC e o Banco acordaram uma proposta de estender a sistemática de avaliação desenvolvida no Projeto Nordeste¹ para o âmbito nacional, consolidando nas décadas seguintes a implementação do sistema de avaliação externa do Ensino Fundamental, o que tornou a medida o principal parâmetro para a qualidade educacional.

A noção de política que a pesquisa mobiliza permite ir além de uma rápida e superficial análise de formulação, implementação e avaliação. Para esse caráter mais amplo as contribuições difundidas por Stephen Ball (1993), que conceitualiza a política como texto e como discurso, serão utilizadas. Políticas como texto são entendidas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Sendo assim, por existir uma pluralidade de leitores, os textos das políticas produzem uma pluralidade de leituras. Agora, no que se refere à política como discurso, Ball aponta para o estabelecimento de certos limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”. Nesse processo, somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Essas duas noções se articulam e permitem compreender as múltiplas influências e agendas da política educacional brasileira. Em referência aos textos políticos, alguns documentos oficiais têm caráter prescritivo, enquanto outros são orientações. Estes, por serem resultados de um processo de negociação a partir de articulações políticas e discursivas no campo da Educação, envolvem sujeitos e grupos sociais que representam diferentes segmentos da sociedade e acabam, por via indireta, tornando obrigatória sua adoção pelos sistemas de ensino. Essas negociações também estão presentes na sua elaboração e políticas de implantação. Dessa maneira, o processo de definição dos documentos curriculares envolve relações de poder, é sempre parcial, e, portanto, apenas algumas agendas e influências são legitimadas, somente certas vozes são ouvidas (Ball, 1993).

Em relação à proposição de uma base nacional comum curricular (BNCC), Lopes (2015) assevera que ela tem sido vinculada à melhoria da qualidade da educação e pressupõe a

¹ O Projeto Nordeste (1994 - 1999) atendeu os nove estados nordestinos (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) e tinha como objetivo a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as séries iniciais. Foi considerado à época o maior empréstimo do Banco Mundial para a educação brasileira.

neutralidade do conhecimento. Porém, a autora afirma que não há princípios e regras curriculares absolutos fora do jogo político educacional, o que significa que não se trata de uma produção neutra e ausente de negociações e jogos de interesses múltiplos. Nessa seara, o teórico estadunidense Michael Withman Apple (2002), um dos primeiros autores a realizar a crítica do currículo comum nacional, afirma que o currículo não é neutro e desinteressado. Afinal o conhecimento nele presente e legitimado socialmente é resultado da seleção de algum grupo e produto das tensões/concessões culturais, políticas e econômicas:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p.59, grifo do autor).

Essa seleção envolve objetivos políticos educacionais e um projeto de sociedade que se pretende alcançar, é por esse motivo que o tema “currículo” aparece nas pautas das reformas educacionais nos diferentes âmbitos federais, estaduais e municipais. O autor nos alerta sobre o perigo do acometimento de um currículo nacional, argumentando que “por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacional, está uma perigosíssima investida ideológica” (Apple, 2002, p.61). O pessimismo de Apple com relação ao currículo comum está no fato de que a ideia da universalização de uma cultura comum vinculada a um sistema de avaliação nacional possibilita não só a padronização, mas a competitividade esperada para que os consumidores das escolas tenham um leque de opções, possibilitando o livre mercado educacional e ignorando o agravamento das diferenças sociais.

Diante desse quadro, a pesquisa recorre ao ciclo de política (Bowe; Ball; Gold, 1992) como ferramenta teórica para entender as políticas de currículo. Trata-se de uma abordagem formulada por Ball e colaboradores como referencial teórico-analítico nos estudos de políticas educacionais. A ideia de existir um ciclo é justamente para pensar a política de forma não linear, pois não existe uma hierarquização ou uma dimensão temporal entre os contextos. São três os contextos que compõem o ciclo: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O contexto de influência é onde os discursos políticos são construídos por grupos de interesse que disputam e buscam influenciar as definições sobre as finalidades da Educação. No contexto de produção a política é representada por meio de textos legais oficiais e textos políticos, mas também comentários formais ou informais sobre os documentos, pronunciamentos, vídeos, lives etc. A relação entre os dois contextos não é tão

simples, pois enquanto o primeiro está relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, o segundo está articulado com a linguagem do interesse público mais geral (Mainardes, 2006). Os textos políticos acabam sendo resultado de disputas e acordos em que coexistem discursos divergentes, ocasionando textos desconexos e contraditórios. No contexto da prática a política é colocada em ação por sujeitos que não participam diretamente dos demais contextos e, por isso, está sujeita à interpretação e recriação. As políticas não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Com relação à política de produção de uma base nacional comum curricular, Macedo (2014) articula o conceito de hegemonia de Laclau e Mouffe com as redes de política de Ball com a intenção de analisar que demandas diferenciais estão em jogo na defesa das BNCC. A autora primeiro identifica os autores e agentes políticos públicos e privados envolvidos nas políticas que defendem a base comum. As redes mapeadas são constituídas com instituições filantrópicas e corporações financeiras que participam do debate nacional e buscam hegemonizar os sentidos para a qualidade da educação, criando formas de governamentalidade². Desse modo, a questão não é o setor privado financiar os projetos públicos, mas sim um gerenciamento de projetos em parceria com os Estados. No jogo político ninguém defende uma Educação de má qualidade e a defesa por um currículo comum tem operado como uma das muitas promessas de dar qualidade à Educação. Entretanto, a autora pondera como estas relações público-privado são estabelecidas e como os seus efeitos produzem subjetividades, visto que se coloca em prática na política pública os modelos privados de gestão, regulados por padrões de avaliação. Macedo conclui afirmando:

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte (Macedo, 2014, p.1553).

Diferentes grupos sociais, podendo ser desde perspectivas teóricas até opostos, defendem a qualidade do ensino e se unem para superar uma ideia comum do fracasso escolar. Entretanto, o discurso hegemônico que se apresenta defende uma base nacional comum vinculada à qualidade educacional, como se um currículo unificado colocado em prática pudesse resultar em sua melhoria. Porém, a construção de um programa curricular comum é um espaço de disputa com a intenção de defender e legitimar determinados discursos educacionais.

² Formulado pelo pensador francês Michel Foucault, este conceito será detalhado mais à frente. Por enquanto, o definimos como governo das condutas de si e dos outros.

O processo de formulação de textos curriculares envolve grupos distintos e segmentos diversos, tornando os documentos curriculares muitas vezes incoerentes e confusos, abordando temas divergentes como se existisse um consenso.

O processo de formulação da BNCC corrobora essa afirmação, especialmente devido ao período de instabilidade política, como o do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Pesquisas indicam que a primeira e segunda versões da BNCC diferiam consideravelmente da versão final (Cortinaz, 2019; Alves; Oliveira, 2022; Macedo, 2019). Cortinaz (2019) observa que, durante o governo de Dilma Rousseff, houve uma maior participação popular e uma equipe extensa de assessores e especialistas. No entanto, após o impeachment, houve uma redução no número de especialistas e um significativo aumento na atuação das fundações privadas e organismos internacionais na produção do documento. Alves e Oliveira (2022) destacam as múltiplas arenas políticas envolvidas na elaboração da BNCC, evidenciando uma trajetória não linear do documento, marcada por avanços e rupturas devido às disputas políticas, teóricas e ideológicas dos envolvidos. Macedo (2019) aborda que, no período pós-impeachment, a BNCC começou a se estruturar na noção de competência geral, alinhada à governança da OCDE, colocando em prática avaliações internacionais comparativas. Na Educação Física, Neira (2018) observa que o documento oficial se distanciou dos debates contemporâneos da área, apresentando incoerências e inconsistências ao retomar princípios tecnocráticos e priorizar a racionalidade técnica em detrimento da criticidade.

Essa contextualização inicial sobre a BNCC é relevante para a pesquisa porque, após sua implementação, vários estados e municípios passaram a reformular seus documentos curriculares, fazendo da Base um ponto de referência ou alinhamento, como aponta a pesquisa de Bonetto (2021) sobre o documento curricular do município de São Paulo. Embora essa condição histórica seja crucial para a mobilização desta pesquisa, o objetivo não é comparar os documentos, mas compreender como esses fatores políticos impactaram a descontinuidade do documento anterior e a criação do novo documento intitulado Currículo Paulista, além de analisar os discursos e os efeitos resultantes dessa mudança.

No entanto, as iniciativas em políticas curriculares do governo de São Paulo não começaram apenas com a BNCC; diversos documentos anteriores, incluindo da Educação Física, já haviam sido elaborados. Maldonado e Silva (2018) analisam as concepções teóricas presentes nos currículos da Educação Física do Município e do Estado de São Paulo. No que respeita à rede estadual, foram incluídas quatro propostas curriculares publicadas nos anos de 1978, 1991, 1996 e 2008. Os autores constatam que houve perceptíveis mudanças relacionadas à fundamentação teórica, frutos de uma mudança paradigmática na área da Educação Física

Escolar. O artigo aponta as seguintes concepções teóricas: no primeiro documento, 1978, o guia curricular subsidiava a prática dos docentes polivalentes que ensinavam a Educação Física, a ênfase era o desenvolvimento das habilidades motoras e existia certa influência da psicomotricidade. Em 1991, a proposta publicada criticava a prática pedagógica mecanicista das aulas de Educação Física e possuía uma perspectiva pautada na teoria construtivista-interacionista. Em 1996, a reorientação curricular da área trazia uma metodologia para se trabalhar com os jogos na escola e possui influências desenvolvimentistas e da psicomotricidade. Em 2008, a proposta apresentava um enfoque cultural e estava ancorada na teoria do “Se-Movimentar” de Elenor Kunz. O que se denota é que os documentos espelhavam a denominada crise de identidade da Educação Física, pautando-se a cada época em diferentes teorias pedagógicas da Educação Física³.

No currículo implementado em 2008, além desse documento oficial, o governo estadual distribuiu o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno. O Caderno do Professor⁴ é organizado por matéria, por ano e por volume, demarcando qual seria a temática abordada em cada bimestre. Nele encontramos uma apresentação do tema, as habilidades a serem desenvolvidas, as situações de aprendizagem e propostas de avaliação/recuperação. O Caderno do Aluno⁵ também possui divisão organizada por ano e bimestre, mas é um material pedagógico destinado aos estudantes, contém textos explicativos, imagens e exercícios didáticos. Essa quantidade de materiais distribuídos pelo governo foi abordada no estudo de Freitas, Neto, Matos e Santos (2020). Os autores realizaram um levantamento dos currículos estaduais produzidos para a Educação Física, publicados no período de 1996 e 2016, com o objetivo de apresentar as características com as quais 68 currículos estaduais foram elaborados e implementados. Os autores evidenciam o aumento na elaboração desses materiais, sobretudo a partir da segunda metade da década de 2000. Os pesquisadores apontam para a presença de assessorias educacionais ligadas a instituições/empresas prestadoras de serviços para construção de currículos, além de outros interesses que buscam aumentar o investimento em políticas públicas na produção dos materiais, destacam as demandas decorrentes de avaliações externas e as demarcações políticas.

³ Bracht (1999) apresenta essa movimentação intelectual da área, demonstrando que as teorias pedagógicas se pautam em noções de corpo distintos (biológico e cultural), implicando tanto em objetos diferentes como objetivos e práticas pedagógicas distintas. Retomaremos isso mais adiante.

⁴ Caderno do Professor. São Paulo faz Escola. Disponível em: <http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1218>. Acesso em 07 jan. 2022.

⁵ Material pedagógico auxilia alunos da rede estadual no desenvolvimento de competências do Currículo Oficial. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno/>. Acesso em 10 jan. 2022.

A Educação Física no documento de 2008 encontra-se na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, junto com outras disciplinas (Inglês, Arte e Língua Portuguesa). O documento contém a apresentação do currículo, os princípios curriculares, a concepção do ensino na área de Linguagens, a concepção da disciplina e a organização dos “eixos de conteúdos” e “eixos temáticos”⁶ distribuídos por ano de escolarização e bimestre (São Paulo, 2010). Maldonado e Silva (2018) afirmam que o currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010) defende a formação de sujeitos mais críticos, mas apontam para uma incoerência: os idealizadores da proposta a organizam em uma divisão já fixada e obrigatória dos “eixos de conteúdo” e “eixos temáticos” por ano/bimestre, o que conduz os docentes a serem apenas executores de um currículo prescritivo. Essa organização curricular fragmentada por bimestre e ano tornou-se alvo de críticas no meio acadêmico. Neira (2011) aguça as críticas. Para o autor, os Cadernos do Professor abordam de forma superficial e fragmentada os conhecimentos, priorizam temas da cultura hegemônica (eurocêntrica), contribuem para a formação de sujeitos em conformidade com a sociedade neoliberal e colocam o docente em posição de mero transmissor de conhecimentos.

Assim, esses documentos e materiais didático-pedagógicos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) foram objeto de estudo no campo acadêmico. O artigo de Cagliari, Rufino e Darido (2017) analisa a produção acadêmica na Educação Física acerca do Currículo do Estado de São Paulo e tem como recorte temporal o período de janeiro de 2008 até julho de 2014. Os autores apontam para uma carência de publicações direcionadas à disciplina de Educação Física no Currículo do Estado de São Paulo e sugerem ser importante a realização de mais pesquisas sobre esse tema e o desdobramento que os documentos oficiais produzem. Em relação à produção acadêmica, baseados nas categorias temáticas da análise qualitativa, os autores apontam para a prevalência de artigos, teses e dissertações classificados pela finalidade, ou seja, uma preocupação com a legitimidade da disciplina e a apropriação docente do material. Os autores apontam algumas críticas que as produções acadêmicas realizam sobre a implementação e execução da proposta curricular, como a superficialidade com que os conteúdos são tratados e a sua generalização, além do distanciamento teórico-conceitual entre o Currículo do professor e os Cadernos do Aluno.

⁶ O documento curricular do Estado de São Paulo concebe que a Educação Física Escolar deve trabalhar com grandes eixos de conteúdo, a saber: jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica. A partir do Ensino Médio esses eixos de conteúdo se cruzam nos seguintes eixos temáticos (Corpo, Saúde e Beleza, Contemporaneidade, Mídias, Lazer e Trabalho).

Entretanto, existem algumas produções acadêmicas que elogiam e consideram a criação do currículo para a área como um avanço.

Mais recentemente, realizamos uma revisão sistemática das produções acadêmicas da área de Educação Física acerca das propostas curriculares do Estado de São Paulo (Amusquivar; Nunes, 2022). Foi possível compreender os jogos de força presentes nas publicações acadêmicas e quais discursos sobre a Educação Física Escolar são legitimados. A busca foi realizada em março de 2021 e apresentou como marco cronológico inicial o mês de julho de 2014. Foram analisados os regimes de verdade presentes nas publicações acadêmicas selecionadas e como se constrói a produção de seus discursos. Como resultado dessa análise, e com a finalidade de melhor comunicá-la, produziu-se a seguinte divisão: publicações contributivas – textos que realizam elogios e críticas com a finalidade de contribuir com o documento, e publicações desaprovativas – textos que apontam inconsistências, incoerências ou divergências do currículo, são textos mais críticos e de contestações.

As publicações contributivas evidenciaram discursos que apontam como positiva a existência de materiais didáticos no ensino da Educação Física Escolar. Indicam ser benéfica a publicação dos Cadernos do Estado, contudo sugerem que deveriam ser mais completos para suprir uma possível falha na formação dos docentes (Lima *et al.*, 2015, Diniz; Darido, 2015a). Na nossa análise, tal posicionamento reforça os discursos que atacam a formação inicial. Notamos também que alguns artigos reforçam esse discurso, inserindo ainda outro: a capacitação dos docentes como dever da secretaria estadual de educação, para que o currículo do Estado de São Paulo possa ser “colocado em prática” (Spolaor; Daolio, 2016, Salomão; Alves, 2018). Outro discurso presente em alguns textos analisados está relacionado à aprendizagem das dimensões dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) (Milani; Darido, 2016, Lopes; Tavares; Santos, 2017, Diniz; Darido, 2015b), que reforçam a formação técnica destes tempos, pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Discursos que fortalecem tanto a lógica da formação insuficiente como a da necessidade da formação permanente, que acabam por alimentar o mercado da formação docente (Nunes; Neira, 2018). De forma paradoxal, Betti e colaboradores encontraram outro discurso pedagógico, que coloca o currículo de São Paulo como um modelo que possibilitaria a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos por conta da proposta estar apoiada em teorias que sustentam o projeto (Betti *et al.*, 2014). Sem dúvida, essas análises denotam que o Currículo Paulista é um híbrido de intenções, evidenciando disputas por um projeto de sociedade e de hegemonia na área.

As publicações desaprovativas apontam para certas contradições ou desaprovações do Currículo de Educação Física de São Paulo. Alguns artigos pontuam certos aspectos positivos do currículo paulista, como o seu referencial teórico, que visa a formação crítica dos educandos, porém a contradição está justamente na incoerência entre os pressupostos de uma teoria crítica, presentes no documento básico e as propostas de atividades eficientistas, divulgadas no Caderno do Aluno. Tais propostas estão relacionadas às teorias curriculares mais conservadoras, e essa hibridização de discursos é alvo de críticas dos autores dos textos analisados. Além disso, diante do caráter prescritivo do currículo e dos materiais didáticos, os Cadernos também foram criticados por parte desses autores, seja por dificultar a autonomia didática do docente (Maldonado; Silva, 2018), seja por desconsiderar outros temas com maior relevância para os estudantes (Carvalho; Silva, 2015) e o possível controle sobre seu uso por meio de avaliações externas (Bolzan; Santos, 2015). Dos aspectos desaprovativos desses artigos analisados, notamos que não são problematizadas a existência de um programa curricular unificado.

As publicações contributivas e desaprovativas produzem certos regimes de verdade que permeiam a área da Educação Física. É possível perceber através da circulação de textos os jogos de força presentes no campo acadêmico e as múltiplas formas de legitimar um currículo. Na pesquisa, a maioria dos artigos analisados legitima a proposta curricular do Estado de São Paulo, visto que buscam contribuir com a continuidade e melhoria do currículo. No entanto, foi notório perceber a defesa dos interesses e posições dos diferentes sujeitos e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular em busca da hegemonia do que pode ser a Educação Física. Os documentos oficiais e prescritos, como no caso do Currículo de São Paulo, têm servido de arena para essas disputas, pois afinal nenhum dos artigos – contributivos ou desaprovativos – colocou em xeque a noção de currículo comum.

Além disso, por conta da recente homologação do Currículo Paulista (2019) e da movimentação provocada pela BNCC, a revisão apontou para a necessidade de mais pesquisas acadêmicas que trabalhem os documentos oficiais a partir de uma análise do campo das políticas curriculares. Afinal, conforme verificado, o currículo pode ser questionado, contestado e disputado por diferentes grupos sociais e sujeitos que tiveram ou não os seus interesses contemplados durante o processo de sua produção e implantação. Diante do cenário exposto até o momento, a atual pesquisa tem como finalidade preencher essa lacuna constatada na revisão, buscando investigar o documento curricular do Estado de São Paulo.

Além do mais, inserida nesse contexto, a pesquisadora foi professora de Educação Física da rede estadual de São Paulo. Interessada pela temática curricular, realizou durante a

graduação uma iniciação científica sobre a proposta curricular do Estado de São Paulo (2008). Embora a pesquisa tenha cumprido com o propósito de entender a visão dos professores sobre as propostas, algumas inquietações não foram sanadas pelo próprio limite do curso. A autora desta pesquisa considera que sua formação inicial não oferecia condições para entender as ordens discursivas que atravessavam a sua graduação, sendo formada por um dispositivo curricular do curso de Licenciatura em Educação Física que operava no favorecimento da governamentalidade neoliberal (Nunes, 2021). Depois de alguns anos de atuação na rede estadual de ensino, ao retomar os estudos a professora entra em conflito com a sua própria prática e busca entender as disputas discursivas presente no Currículo Paulista, perceber a sua atuação não como uma mera implementação do currículo e não absorver alguns discursos como verdade inquestionável. O interesse em analisar o atual Currículo Paulista tem como ênfase o campo da política e busca entender, por meio da análise das relações de poder constituintes do programa oficial, quais são os discursos legitimados na disciplina de Educação Física no atual texto curricular.

A concepção de currículo da pesquisa não se limita apenas em tomá-lo como documentos prescritivos e oficiais, mas mobiliza o conceito de currículo como uma prática discursiva (Lopes; Macedo, 2011). Portanto, entende-se que existem relações de poder no campo educacional, em que se busca defender determinados preceitos teóricos, configurando uma disputa por significação. Isso não ocorre apenas durante a construção de textos, mas também na prática do docente. Desse modo, os documentos curriculares oficiais são apenas uma pequena parte do que entendemos como currículo, sendo um dos elementos que o constituem. Contudo, diante dos limites de uma pesquisa, serão analisados os modos de produção e circulação do discurso presentes e dispersos no texto curricular do Estado de São Paulo, o documento básico e os materiais de apoio, com base em uma perspectiva pós-estruturalista. Para tanto, dialogamos com algumas produções de Michel Foucault, buscando analisar a dispersão e regulação de alguns discursos acadêmicos no texto político. Propomos assim um olhar mais crítico, pois quando visto de forma superficial, o currículo oficial é parte de um conjunto de diretrizes que “norteiam”⁷ a prática e o docente acaba sendo visto apenas como implementador. O trabalho não concorda com essa premissa, pois os textos vão além disso: são resultados de um processo de negociação que envolve grupos distintos, segmentos diversos que lutam para que os seus preceitos sejam legitimados. Desse modo, a política

⁷ A expressão usada ressalta a palavra nortear entre aspas porque a pesquisadora busca destacar uma maneira comumente e superficial utilizada no âmbito escolar para se referir ao currículo, um termo escutado e observado durante o percurso acadêmico e profissional da pesquisadora.

curricular não pode ser entendida de forma linear (formulação, implementação e avaliação), pois envolve interações complexas. Conforme assinala Ball:

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaio de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (Ball, 1998, p.132).

Como foi dito, o desígnio do trabalho é a exploração do texto político chamado Currículo Paulista, buscando responder reflexões acerca dos discursos da Educação Física presentes nele. O artigo de Mainardes (2006) apresenta algumas ideias centrais da abordagem do ciclo de políticas iniciadas de maneira introdutória e que serão minuciadas no decorrer do texto. Além disso, o autor expõe algumas questões que contribuem para a análise de política. À vista disso, a pesquisa busca no contexto de produção de texto responder as seguintes questões:

1. Há como identificar no texto influências de agendas globais, internacionais ou nacionais?
2. Quais são os discursos predominantes do texto?
3. Que valores e interesses são defendidos?

Desse modo, pretende-se localizar os discursos da área de Educação Física presentes nos documentos curriculares do Estado de São Paulo e analisar como esses discursos se dispersam nos referidos materiais, se cruzam com outros discursos e quais possibilidades discursivas se produz. Para isso, a pesquisa encontra-se dividida em três partes:

- 1) ferramentas metodológicas;
- 2) ferramentas conceituais;
- 3) Currículo Paulista.

A primeira parte tem como objetivo explicar a metodologia adotada. Será utilizada uma análise pós-estrutural. Cherryholmes (1993) realiza uma análise pós-estrutural da perspectiva chamada “ensino da estrutura das disciplinas” e apresenta alguns passos de uma estratégia pós-estrutural. Percebe-se nessa estratégia que no currículo circulam discursos moldados por relações de poder, envolvendo seleção, ou seja, oportunidade de aprender determinados objetos e, ao mesmo tempo, uma exclusão de outros objetos, a não oportunidade de aprender algo. Nesse sentido, em diálogo com Michel Foucault, este trabalho busca localizar os discursos da Educação Física dispersos no Currículo Paulista e entender como são legitimados discursivamente para serem oportunizados oficialmente. Considerando a obra do filósofo, “A ordem do discurso” (1970), busca-se os procedimentos de rarefação e exclusão de

discursos, como também os princípios de descontinuidade e regularidade, e a condição que possibilita os discursos disputarem espaço no currículo.

A segunda parte, que trata das ferramentas conceituais, será dividida em três segmentos. Na primeira, será abordada a concepção de currículo, não tendo como interesse fixar um significado, mas entendê-lo como um campo de práticas discursivas que busca atender a uma necessidade constituída por uma visão de mundo representativa. No segundo segmento pretende-se aprofundar no conceito de política curricular, explicar pormenor a abordagem do ciclo de política de Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), entrando no conceito de governamentalidade neoliberal para entender as redes de governança que possibilitou a produção e legitimação da atual base nacional curricular. O terceiro segmento buscará responder como a área da Educação Física ao buscar uma identidade se percebeu plural, com perspectivas curriculares distintas e permeadas por relações de saber-poder.

Na terceira parte será analisado o Currículo Paulista homologado em 2019, versão que se refere aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental⁸. Inicialmente, será realizada uma contextualização do contexto histórico e político que possibilitou a produção desses novos materiais e o seu alinhamento com as políticas de implantação da BNCC. Com relação à proposta curricular anterior, a análise mencionada das publicações acadêmicas sobre a disciplina Educação Física no currículo do Estado de São Paulo (Amusquivar; Nunes, 2022), considerou-se que a maioria dos pesquisadores da área acadêmica concordam com o currículo comum. Portanto, diferentes discursos do campo acadêmicos circulam os textos políticos prescritivos ou orientadores, tornando o Currículo Paulista um campo de disputa para que suas verdades sobre a disciplina da Educação Física sejam legitimadas. A pesquisa destaca as seguintes perspectivas, que colocam em disputa os objetos da Educação Física (Bracht, 1999): o discurso das humanidades, implicados na cultura corporal; o discurso das ciências da saúde presentes na atividade físico esportiva; o discurso da psicologia da aprendizagem, que dá asas à motricidade humana e o discurso jurídico do direito à inclusão, que é pautado de diferentes modos por essas perspectivas.

Por fim, nas considerações finais será um momento de reflexão sobre os questionamentos iniciais da pesquisa, o que foi possível constatar e as possibilidades levantadas que permitem pensar em outras pesquisas sobre a temática. O intuito não é levantar novas verdades sobre o currículo e tampouco defender um currículo comum. Mas antes de parecer estar “em cima do muro”, o que se preza é pelo amadurecimento dos estudos desse campo, sem

⁸<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/> acesso em 30 ago. 2022.

preservar valores e interesses de grupos, mas fomentar um debate crítico com autores que problematizam as políticas educacionais curriculares. Dessa maneira, a pesquisa busca contribuir com uma Educação Física que não está mais à margem da escola ou restrita a quadra e uma sala de materiais esquecida em um canto da escola, pois se tornou um componente curricular que reivindica espaço, busca legitimar seus saberes e produzir conhecimentos.

1. FERRAMENTAS METODOLÓGICAS

Iniciar esse capítulo sem antes contextualizar o que é método seria um tanto incoerente, porque para a análise do currículo do Estado de São Paulo serão utilizadas algumas ferramentas metodológicas e conceituais em diálogo com Michel Foucault, filósofo que se afastou da tradição moderna de método.

Veiga-Neto (2009) explora a possibilidade do uso das expressões método foucaultiano e teoria foucaultiana. O autor afirma que se usar as palavras método e teoria num sentido estrito/hard, não há métodos nem teorias foucaultianas, mas se usar método e teoria num sentido amplo/soft, então existem métodos e teorias foucaultianas. A pesquisa nesse primeiro momento se afasta do sentido estrito/hard, próprio da modernidade e do Iluminismo que pretende entender o mundo a partir de uma perspectiva que daria conta de explicar como o mundo funciona, uma perspectiva que busca alcançar as verdades absolutas. A intenção do trabalho é se aproximar de Foucault para entender o processo de constituição dos regimes de verdade nas políticas curriculares, pois conforme alerta Veiga-Neto:

Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro (Veiga-Neto, 2006, p.87).

Portanto, essa pesquisa se aproxima dessa ótica metodológica mais ampla e plural que envolve desconfiança e contestação, permitindo perceber que as certezas são estruturas provisórias alicerçadas em incertezas. Nesse sentido, não existem verdades absolutas, mas jogos de verdades. Esse referencial não objetiva negar a existência de verdades, mas perceber que elas são produtos históricos. Portanto, ao realizar uma análise pós-estrutural de um texto curricular se entende que nele ocorre a dispersão de certas regularidades discursivas e ele possibilita a emergência de novas positivities. É importante refletir sobre essas questões e perceber o potencial das regras de um discurso, pois elas governam o que pode ser dito e o que não pode. Portanto, nessa perspectiva, para a compreensão de um texto curricular, procura-se desconfiar das certezas argumentadas e das afirmações que buscam uma condução clara e rigorosa, fixar o que deve ser estudado, e prometem a verdade. É dessa autoridade que os pensadores denominados pós-estruturalistas desconfiam.

Esse capítulo expõe as ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa. Primeiro, apresenta a perspectiva de análise pós-estruturalista do currículo, definindo o cenário da

pesquisa e indicando os textos analisados. Depois, ancorado em Foucault, apresenta alguns conceitos e o modo como os discursos do Currículo Paulista serão analisados.

1.1 Uma perspectiva pós-estruturalista para análise do Currículo Paulista

O pós-estruturalismo, apesar de receber críticas com relação ao termo, seu acontecimento, segundo Cherryholmes (1993), se deu nos anos 1960 com os teóricos franceses Michel Foucault⁹ e Jacques Derrida, embora não se limite somente a esses autores. Para Williams (2012), o termo é produzido pela Academia estadunidense e é mais bem explicado por meio dos pensadores e pensadoras que o compõem. Em que pese as diferenças entre eles, em comum é a noção de que os “limites do conhecimento têm um papel inevitável em seu âmago”, visto que ele é “influenciado em seu cerne pelas múltiplas ranhuras de sua margem” (Williams, 2012, p. 13-14).

Nesta pesquisa, partiremos daquilo que se considera uma ferramenta de análise das práticas discursivas desenvolvida por Foucault. A análise de Cherryholmes evidencia a questão do poder presente no currículo, pois são as relações de poder que determinam quais proposições possuem o efeito de verdade. Desse modo, enquanto o poder se movimenta, aquilo que é considerado verdadeiro também muda. A análise pós-estruturalista desconfia de argumentos e afirmações que apelam por rigorosidade. Essa ótica se contrapõe às teorias do campo curricular que buscam responder “o que é o currículo”, com o propósito de desenvolver, implementar e avaliar o currículo, entrando em ciclos de construção e desconstrução apontado pelo autor. Assim, o currículo será sempre algo incompleto, algo que deve ser superado, visto como fragmentado e contraditório, pois o compromisso retornará para a questão de que tipo de sociedade/escola queremos.

Cherryholmes (1993) entende a variedade de contexto que o currículo se insere, como o âmbito político, os materiais didáticos, as formações de professores, as diretorias e delegacias de ensino, a escola e a sala de aula. Porém, segundo o autor, “o que é construído em cada nível é moldado por aquilo que é herdado das gerações sociais, organizacionais ou profissionais anteriores” (Cherryholmes, 1993, p.165). Esses discursos podem tanto se fortalecerem quanto entrarem em conflito mediante o contato de uns com os outros. O autor cita sete passos de uma estratégia pós-estrutural não tendo como intenção fixar uma lista de

⁹ Importante frisar que Foucault não se intitulava pós-estruturalista, evitando rótulos, mas deixou claro que não era estruturalista.

verificações, mas como ferramentas para levar em consideração ao se formular uma crítica foucaultiana ou derrideana. Nessa pesquisa, destacam-se os três passos a seguir:

1. “Descrição das relações entre os acontecimentos históricos e as práticas políticas, de um lado, e a teoria e a prática curriculares, de outro” (p.165).
2. “Quais interesses estão sendo atendidos e quais estão sendo excluídos” (p.165).
3. “Quais são as categorias valorizadas e dominantes?” “Quais são os valores e as ideologias que levam à escolha dos princípios organizadores no currículo” (p.166).

Com base nesses três passos acima, destaco três ações para a análise do documento Currículo Paulista:

- Analisar as condições de procedência e emergência das práticas discursivas dispersas no Currículo Paulista.
- Localizar os discursos pedagógicos que circulam no documento, distinguindo quais são valorizados e quais são excluídos.
- Examinar os enunciados presentes nos textos dentro do contexto do jogo discursivo, discutindo seus embates e identificando possíveis incoerências dispersas ao longo do documento.

Conforme mencionado na introdução, o conceito de currículo mobilizado pela pesquisa não se limita apenas aos documentos políticos oficiais. No entanto, para delimitar o objeto de estudo, o caminho metodológico adotado permitiu reunir alguns documentos para a análise dos discursos pedagógicos presentes no Currículo Paulista. A pesquisa focou exclusivamente no Ensino Fundamental, pois ampliar a discussão para outras etapas de ensino envolveria questões políticas muito mais complexas, que excedem o escopo deste trabalho. A seguir, apresentamos uma lista dos documentos oficiais analisados:

Tabela 1 - Lista dos documentos oficiais do Currículo Paulista

Documentos	Páginas	Citação
Currículo Paulista: Ensino Fundamental (2019) - O Currículo Paulista: uma construção colaborativa - Ensino Fundamental e Área de Linguagens - Educação Física	p. 11 – 30 p. 57 – 66 p. 181 - 201	São Paulo, 2019
Currículo em ação: Educação Física. Caderno do(a) Professor(a) (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) – 1º semestre (Volume 1)	Todo o material	São Paulo, 2023a

Currículo em ação: Educação Física. Caderno do(a) Professor(a) (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) – 2º semestre (Volume 2)	Todo o material	São Paulo, 2022a
Currículo em ação: Educação Física. Caderno do Professor (Ensino Fundamental – Anos Finais) – 1º semestre (Volume 1)	Todo o material	São Paulo, 2023b
Currículo em ação: Educação Física. Caderno do Professor (Ensino Fundamental – Anos Finais) – 2º semestre (Volume 2)	Todo o material	São Paulo, 2022b

Fonte: elaborado pelos autores.

Como analisar os discursos da Educação Física? Como analisar os enunciados do texto curricular? Foucault (2008) afirma que o enunciado não é nem visível e nem oculto. Não há nada de oculto no que é dito, como se o texto buscasse esconder as suas intenções discursivas ou que existe uma vontade de revelar uma verdade coibida, porém ao mesmo tempo o enunciado não é imediatamente visível e “é necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (Foucault, 2008, p.126). Portanto, a pesquisa não pode ficar nas investigações de fácil interpretação, pois conforme apresenta Fischer (2001), existem alguns importantes conceitos relacionados à teoria do discurso de Michel Foucault. É necessário recusar preceitos que buscam algo oculto por trás do discurso, mas trabalhar rigorosamente com o próprio discurso:

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso”. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar (Fischer, 2001, p.198).

Nessa pesquisa, utilizamos alguns conceitos, em diálogo com Michel Foucault, principalmente nas obras “A Arqueologia do Saber” (1969) e “A ordem do discurso” (1970), pois os pensamentos do autor permitem uma perspectiva pós-estrutural do currículo. Para Foucault (2008, p.132), o discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”. Entende-se que o discurso é constituído por um jogo de regras, e todo enunciado possui relações com outros enunciados que obedecem determinadas regras.

Para analisar os discursos pedagógicos dispersos no Currículo Paulista, será preciso entender como eles estão enunciados. Para Foucault (2008, p.31), “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. O enunciado não deve ser entendido como apenas uma frase, uma proposição ou um ato locutório, a definição de enunciado se desprende de estruturas da linguagem e o coloca como função de existência:

[...] trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (Foucault, 2008, p.98).

Foucault (2008) apresenta quatro elementos do enunciado, a função enunciativa: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade. Um referente é a condição de possibilidades, o campo de emergência que possibilita a existência de um enunciado, pois permite a sua diferenciação. O sujeito como posição de sujeito ocupado no discurso, não seria o “autor”, ou voltando-se para a pesquisa, o redator do documento curricular, não é o indivíduo que produziu a frase, mas um sujeito como um lugar determinado que pode ser ocupado por indivíduos diferentes. Um campo associado permite entender que o enunciado não está isolado, não há enunciado que não tenha um campo de coexistência, pois estão associados a outros enunciados do mesmo discurso ou mesmo de outros discursos. Uma materialidade está relacionada a sua existência material, a maneira como um enunciado aparece, a repetição de um enunciado é o que o diferencia de uma enunciação. Por exemplo, o enunciado “a prática de esportes pode melhorar significativamente sua saúde”, possui os seguintes elementos: o referente, que é a prática de esportes associada à saúde; o sujeito, que inclui professores, profissionais da saúde, praticantes, admiradores etc., que se reconhecem nesse discurso; o campo associado, que envolve a relação com outros enunciados, como o discurso sobre saúde e o discurso sobre esporte; e a materialidade, que se refere às enunciações que permitem sua repetição e reprodução, como as declarações de políticos, professores e médicos, além de mídias diversas, conferências, artigos científicos, conversas informais dos adeptos etc., que mostram que o esporte é algo saudável.

Para que um enunciado possa existir, é necessária certa organização, certa regularidade. Quando um conjunto de enunciados possui semelhante sistema de dispersão, é

porque pertence à mesma formação discursiva. É nesse sentido que Foucault (2008, p.122) afirma que a formação discursiva deve ser vista como “princípio de dispersão e de repartição” dos enunciados. Desse modo, durante a análise do Currículo Paulista, é possível se deparar com alguns enunciados que pertencem à mesma formação discursiva e possuem regularidade, por serem parecidas e não necessariamente idênticas. Entretanto, será encontrado também um conjunto de performances verbais que são idênticas na perspectiva do seu uso gramatical ou da sua lógica, mas que são “enunciativamente diferentes” (Foucault, p.164, 2008). Analisar as formações discursivas dispersas no documento requer trabalhar com as performances verbais, não para revelar uma interpretação oculta ou o descobrimento de uma verdade, mas para definir o tipo de positividade¹⁰ do discurso.

Ancorado em Foucault, outro pensador que contribui para a pesquisa é Stuart Hall (1997), principalmente em sua análise da produção das formas de regulação cultural. Influenciado pela genealogia foucaultiana, Hall busca discutir como a esfera da cultura é controlada e regulada, pois a cultura nos governa. Ou seja, “regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (Hall, 1997, p.39). Para Hall, existem três tipos de regulação: a) a normativa: Se nossas ações são guiadas por normas, podemos afirmar que tudo o que fazemos tem um sentido atribuído pelas regras, acordos e convenções sociais da nossa cultura. A defesa de um currículo comum é uma forma de normatização dos estudantes; b) a classificatória: nossas ações são classificadas e comparadas com base em categorias que determinam padrões aceitáveis ou não. O sistema de avaliação na educação, por exemplo, busca medir, classificar e comparar a aprendizagem; c) a constituição de novos sujeitos: essa regulação dita os tipos de sujeitos que nós somos. Podemos perceber a formação de tipos almejados de sujeitos na Educação Física como o sujeito integral, competitivo e empreendedor¹¹. São ações que criam desejáveis identidades, não necessariamente por meio de coerção ou repressão, mas utilizando mecanismos que induzem o indivíduo subjetivamente a regular a si mesmos e inserir-se em ordens discursivas específicas, como as da Educação Física, sujeitando-se a elas. O currículo embarca todas essas esferas de regulação, pois busca formas de normatização do ser educando, cria um sistema de classificação ao selecionar e avaliar os conhecimentos que deverão ser

¹⁰ O conceito de positividade está relacionado à dispersão, à exterioridade e à formas específicas de acúmulo do discurso. Foucault (2008, p.144) afirma que a “positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um a priori histórico” A priori histórico são as condições históricas dos enunciados, suas condições de emergências.

¹¹ O exemplo citado refere-se ao artigo de Borges (2017), que identificou a formação desses três tipos específicos de sujeitos nas produções discursivas sobre a Educação Física nos documentos curriculares da rede de ensino municipal de Sorocaba.

acessados. Seu objetivo é a formação de novos sujeitos, que, por um lado, se adequarão e serão aceitos pela sociedade, e, por outro, formarão aqueles que serão considerados uma ameaça à coesão social, a fim de serem corrigidos.

A preocupação desta pesquisa está em buscar as regras de formação dos enunciados e as formas de dispersão do discurso: quais discursos da área foram excluídos no processo de produção do Currículo Paulista? Quais são os saberes da Educação Física considerados verdadeiros presentes no Currículo Paulista? É necessário problematizar os modos de produção e circulação dos discursos no currículo, e no caso específico desta pesquisa, os discursos da Educação Física no Currículo Paulista que produzem efeitos de verdade. Como ocorre a rarefação e circulação desses discursos?

1.2 A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica

Pretendemos nesta pesquisa realizar uma análise pós-estrutural do Currículo Paulista (2019), com foco nos discursos do texto curricular e na sua potencialidade em produzir efeitos de verdade e entendê-los como dispositivo legal que busca normatizar e orientar os docentes e estudantes. Essa pesquisa ganha força, já que o documento curricular poderá ser abordado nos cursos de formação inicial ou referenciado em formações continuadas, assim como pode constar nos exames de admissão de profissionais da educação, momentos em que a intenção de seus proponentes se amplia como uma aposta curricular, mas não a sua efetivação. Além, é claro, de seu caráter orientador da prática pedagógica. O que se busca encontrar com o atual estudo são as discontinuidades dos discursos pedagógicos da área da Educação Física dispersos no Currículo Paulista, como estão circulando e quais os tipos de positivities desses discursos.

Para analisar a Educação Física no documento curricular, realizamos uma busca pelos procedimentos de exclusão e rarefação que selecionam, organizam e controlam os discursos, e por consequência permitem a produção e a circulação de novos saberes. Na palestra “A ordem do discurso”, Foucault afirma que todo discurso obedece a determinada ordem discursiva. A produção discursiva é controlada, ou seja, tenta dominar suas aparições aleatórias.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p.8-9).

No texto, o filósofo aborda o controle dos discursos, ou seja, procedimentos que regulam os modos de produção e limitam a circulação dos discursos. Eles são divididos pelo autor em procedimentos externos, procedimentos internos e a rarefação dos sujeitos falantes. Os procedimentos externos correspondem à interdição, à separação/rejeição e à vontade de verdade. A interdição significa que não se pode falar de tudo em qualquer lugar ou circunstância. Foucault cita que existem três tipos de interdição: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Essas três formas de interdição se cruzam e se reforçam, e a política e a sexualidade são regiões onde se tem uma maior evidência das interdições. Não por menos, o ditado “política, casamento e religião não se discute” circula em toda a sociedade. A separação/rejeição está relacionada ao impedimento da circulação dos discursos deslegitimados e rejeitados. O filósofo toma como exemplo a rejeição do discurso do louco, pois suas palavras não são acolhidas: mesmo quando escutadas pelo médico, o que se exerce é a manutenção da censura. Esse fato pode ser observado na Educação (Física) nos momentos em que os saberes dos alunos são escutados como necessidade/falta, conhecimentos prévios, ingênuos e sincréticos. A vontade de verdade é a separação do verdadeiro e do falso, é ela que autoriza a circulação dos discursos na sociedade. Essa separação do verdadeiro/falso é institucionalmente constrangedora e historicamente construída, e assim “as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade” (Foucault, 1996, p.16). Não é à toa que várias propostas para a Educação Física são formuladas e colocadas em disputa, materializadas em documentos oficiais, livros didáticos e nas publicações dos órgãos reguladores da profissão, como as Recomendações para a Educação Física Escolar, produzidas pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), em 2014¹². As proposições de Michel Foucault nos mobilizam a questionar quais discursos da área da Educação Física são refutados. Será que o enunciado da negação pode ser visualizado no Currículo Paulista? Ao analisar os programas curriculares dos estados brasileiros, a pesquisa de Gramorelli (2014) aponta que nessas propostas curriculares existe uma vontade de verdade, presente nos discursos sobre a Cultura Corporal. Essa questão será explorada posteriormente nas ferramentas conceituais e durante nossa análise do documento curricular.

¹² CONFEF – Conselho Federal de Educação Física. Recomendações para a Educação Física Escolar. Foz do Iguaçu: CONFEF; CREF’s, 2014. Disponível em: https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf. Acesso em 29 jul. 2023.

Os procedimentos internos que limitam o discurso são o comentário, o autor e a disciplina. O comentário, ao mesmo tempo que limita o acaso do discurso, também permite a construção de novos discursos. O autor é um princípio de agrupamento do discurso, permitindo nomearmos apenas alguns que podem ditar aquilo que é considerado verdadeiro. A disciplina é um princípio de controle e de produção do discurso que segue certo horizonte teórico, não é qualquer formulação que pode ser considerada certa, existe um conjunto de métodos que funcionam para garantir a sua veracidade. É preciso que certas exigências sejam preenchidas para que um discurso possa pertencer ao conjunto de uma disciplina. Diferente dos procedimentos externos que pretendem excluir os discursos, os procedimentos internos são uma rarefação, que permitem entendermos os discursos que disputam pela hegemonia do que pode ser a Educação Física. Para exemplificar, podemos citar o reconhecimento da Educação Física na Área da Linguagem, ocorrência possibilitada pelo discurso das Ciências Humanas, primeiro com a Psicologia do Desenvolvimento e mais tarde pela Sociologia, Linguística, Filosofia e Estudos Culturais (Neira; Nunes, 2021b). Também nos aprofundaremos nos fundamentos conceituais desse tema, quando abordarmos as teorias curriculares da Educação Física, porém é importante compreender que a inserção da Educação Física na Área da Linguagem somente foi possível porque procedimentos internos do discurso possibilitaram a construção de novos discursos. Podemos também questionar se os documentos políticos oficiais, ao colocar a Educação Física na Área da Linguagem, preocupam-se em explicar seu embasamento teórico ou se sua inserção ocorre de forma confusa. Esses questionamentos nos fazem pensar quais comentários, autor e disciplina limitam o texto curricular.

Há também o terceiro grupo de limitação do discurso, que Foucault aponta ser uma rarefação dos sujeitos que falam, pois ninguém entrará na ordem do discurso se não for qualificado para isso. Nessa ordem entra:

- a) o ritual que define a qualificação dos sujeitos autorizados a falar;
- b) as sociedades do discurso que habilitam os sujeitos a conservarem e produzirem os discursos seguindo determinadas regras;
- c) a doutrina, que ao contrário da sociedade do discurso, não limita quem fala, mas tende a se difundir, permitindo certos tipos de enunciação e proibindo outros;
- d) a apropriação social do discurso, que engloba o sistema educacional, no qual todo indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso.

A pesquisa não busca investigar a rarefação dos sujeitos que foram ouvidos ou silenciados na construção do currículo, mas ao analisar o documento podemos perceber a

intenção de legitimar algumas vozes e envolvê-las no processo de elaboração do texto curricular.

Após mostrar os mecanismos de controle do discurso, o autor adverte que na sociedade existe um medo, uma logofobia de que esses acontecimentos são aleatórios. Em oposição à história tradicional das ideias que buscavam a criação, a unidade, a originalidade e a significação, Foucault propõe a possibilidade do acaso ao invés da criação, da série ao invés da unidade, a regularidade ao invés da originalidade e a condição de possibilidade ao invés da significação. Antes de sua aula sobre a ordem do discurso, Foucault na sua obra “A Arqueologia do saber” já anunciava essa sua forma de pensar o discurso:

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (Foucault, 2008, p.28).

Ao expor esse modo de pensar que renuncia a continuidade, a unidade e a criação do discurso, o filósofo apresenta alguns princípios para análise do discurso: o princípio da inversão, da descontinuidade, da especificidade e da exterioridade. O princípio da inversão reconhece que ao invés de existir uma expansão do discurso e sua continuidade, há o papel negativo dos procedimentos de rarefação do discurso. A ordem do discurso limita o discurso e isso nos leva ao próximo princípio, a descontinuidade, pois essa rarefação dos discursos produz práticas descontínuas que se cruzam, se ignoram ou se excluem. Continuando, o princípio da especificidade busca “não transformar o discurso em um jogo de significações prévias” (Foucault, 1996, p.53), pois a verdade não está no mundo como algo que devemos desvendar. Foucault propõe questionar a nossa vontade de verdade, perceber que o discurso atende às emergências históricas. O discurso como um acontecimento disruptivo é a busca incessante pela verdade, uma violência impositiva. Por fim, o princípio da exterioridade apresenta as condições de possibilidade do discurso, o que possibilita a expansão de alguns discursos e a rarefação de outros. É pensar justamente o discurso como uma série aleatória de acontecimentos.

Enfim, em uma perspectiva de análise pós-estrutural do Currículo Paulista, os discursos dispersos no documento emergiram na área da Educação Física como acontecimentos. Por certo, o que será encontrado na pesquisa não será uma unidade discursiva, mas uma série, isso significa que não existe verdade absoluta e universal da Educação Física

Escolar, mas perspectivas discursivas que disputam espaços e negociam conflitos para serem reconhecidas. A pesquisa investiga como esses discursos são organizados, que existe uma regularidade que busca a continuidade e a expansão do discurso, no entanto o que parece ocorrer é o inverso, um processo de rarefação e descontinuidade. Por último, o documento curricular em análise será examinado a partir de sua aparição, condições de possibilidade que a regularidade discursiva produz, seus efeitos de verdade e o seu poder de afirmação.

2. FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Esse capítulo trata das ferramentas conceituais divididas em três concepções principais: currículo, política curricular e Educação Física. A compreensão do currículo como um campo de práticas discursivas possibilitará o entendimento das disputas no campo curricular e o modo como as políticas educacionais desenvolvem estratégias de governo para defender a elaboração e implementação do Currículo Paulista. A conceitualização do campo teórico acadêmico da Educação Física permitirá posteriormente identificar as diferentes perspectivas da área que disputam espaço para serem reconhecidas no programa oficial.

2.1 Currículo

Nas instituições educacionais, o termo currículo por muito tempo foi pensado como um conjunto de conteúdos e conhecimentos que os estudantes iriam acessar durante seu percurso acadêmico. Por esse motivo, até recentemente nos cursos de licenciatura e pedagogia, a disciplina que estudava o currículo estava alocada nos departamentos administrativos dos cursos, pois o pensamento sobre o que é currículo alinhava-se a princípios burocráticos e uma visão científica administrativa. Entretanto, essa visão foi debatida e outras perspectivas emergiram, tornando hoje o currículo um campo de estudo atravessado por relações de poder.

Na etimologia da palavra, currículo vem do latim *currere* que traduzido para o português significa correr. O termo era utilizado para significar a carreira, referindo-se ao percurso profissional ou no sentido de constituir a carreira do estudante (Sacristán, 2013). Silva (2010a) afirma que a palavra currículo significa “pista de corrida”, remetendo-se à ideia de caminho, percurso, porém para o autor “no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (Silva, 2010a, p.15). Nesse sentido, o currículo como prática discursiva tem relação com a construção do sujeito e a produção de verdades, pois o que se pretende alcançar é um tipo ideal de indivíduo para uma sociedade desejável.

Lopes e Macedo (2011) citam estudos realizados por David Hamilton ¹³, que aponta o aparecimento dos primeiros registros do termo currículo em 1633, na Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso total que as classes de estudantes deveriam seguir. Embora ele associasse a expressão à ideia de organização e elaboração de um plano de aprendizagem,

¹³HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 6, 1992.

segundo as autoras, o aparecimento da palavra naquela época não implicou o surgimento de estudos de currículo, mas já havia uma forma de agrupamento e organização escolar característica de um sentido curricular. Entretanto, as perspectivas curriculares existem a partir das suas construções discursivas cuja existência tornou-se possível em determinado momento histórico, político e social. Segundo as autoras, a preocupação sobre o que era preciso ensinar na escola fez com que teorias curriculares se iniciassem, visto que as demandas sociais produzidas pela industrialização imputaram à escola novas responsabilidades. Deve-se destacar o contexto dos Estados Unidos na constituição do campo, que ao final do século XIX e começo do XX possibilitou a expansão da escolarização como política de Estado. A escola se tornou responsável pela resolução dos problemas sociais e econômicos daquela sociedade.

Terigi (1996) apresenta algumas notas que expõem a emergência de sentidos sobre o termo currículo e aponta para o problema da origem, perspectivas que buscam encontrar uma verdadeira origem do currículo, uma posição essencialista. A autora menciona três: I) na primeira, a origem do currículo está ligada a origem das prescrições sobre o ensino, posição de Marsh que remonta à Grécia clássica para buscar a origem do currículo e também Kemmis, autores que valorizam a ideia do currículo existir como uma prescrição de ensino “o que ensinar”¹⁴; II) na segunda o currículo existe quando o termo foi pronunciado pela primeira vez, referindo-se a Hamilton; III) na terceira o currículo é criado como ferramenta pedagógica da sociedade industrial, como aponta o pesquisador mexicano Díaz Barriga. Terigi aponta para a impossibilidade de encontrar uma verdadeira origem do termo currículo, mas compreende que esse significante foi recebendo historicamente diferentes significados. Por esse motivo que a autora, ao invés de utilizar origens, prefere pontos de emergências e considera a posição de Díaz Barriga como um ponto de emergência e não de origem. A partir disso a autora aponta para a emergência de um novo sentido na década de 1990, momento em que o currículo não é mais centrado no ensino, mas um sistema centrado na avaliação. Entretanto, a pesquisa entende que esse novo processo de emergência apontado pela autora só foi possível por conta da expansão da tradição anglo-saxônica no processo de mundialização da educação que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial (Noguera-Ramírez, 2011). Portanto, destaca-se a contribuição de Terigi ao historicizar que existem múltiplos sentidos para o significante currículo, mas o

¹⁴ Flávia Terigi menciona Stephen Kemmis (1998), pedagogo e educador australiano, conhecido por suas contribuições à pesquisa-ação e à teoria do currículo. Kemmis baseia-se nos estudos de Olin J. Marsh (1990), também australiano, que remonta ao período clássico da educação grega para explicar a gênese do termo currículo, utilizado por Aristóteles e Platão para descrever os temas a serem ensinados.

novo processo de emergência que a autora ressalta no final do seu texto não deixa de ter relação com o ponto de emergência que considera o currículo uma produção estadunidense.

Dessa maneira, Lopes e Macedo (2011) apontam dois movimentos importantes iniciados nos Estados Unidos, o eficientismo social e o progressivismo. O primeiro, o currículo científico, foi pensado a partir de um modelo burocrático e surgiu quando os administradores escolares adotaram o mesmo movimento de administração científica presente na indústria. A administração científica tem como seu principal representante Frederick W. Taylor (1856 – 1915)¹⁵. Conhecida também por taylorismo, tal concepção tem como elemento central a produtividade e o indivíduo apenas como um elemento no sistema de produção. A eficiência do trabalhador é uma “peça” fundamental para impulsionar a produtividade. Kliebard (2011) aponta que o pressuposto de que o homem é capaz de se sacrificar para alcançar um lucro econômico é fundamental para a concepção de administração científica de Taylor. O currículo científico tem como seu principal representante o teórico John Franklin Bobbitt (1876-1956)¹⁶, um importante idealizador da nova eficiência na administração escolar. O teórico propunha uma adaptação das técnicas do mundo dos negócios para as escolas. No seu modelo curricular, proposto em 1918, a educação funciona nos moldes dos princípios da administração científica propostos por Taylor:

A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo (Kliebard, 2011, p.10).

Contrapondo essa ideia de eficientismo curricular, o segundo movimento, o progressivismo, em especial no pensamento de John Dewey (1859-1952)¹⁷, foi desenvolvido na mesma época e tem entre seus princípios uma preocupação com a resolução de problemas sociais, um compromisso com a democracia e a defesa de um currículo que atendesse aos

¹⁵ Frederick W. Taylor foi um engenheiro norte-americano, considerado “o pai da organização científica do trabalho”. Ele tinha como objetivo a eficiência industrial, ou seja, custo mínimo com máxima produção. Taylor reformou o desenvolvimento industrial do século XX, aplicando o método científico à administração.

¹⁶ John Franklin Bobbitt foi professor de administração educacional na Universidade de Chicago. Destaco aqui dois livros: *The Curriculum* (1918) e *How to Make a Curriculum* (1924). Nessas obras, ele desenvolveu uma teoria do desenvolvimento curricular e empregou os princípios da gestão científica, influenciado pelo engenheiro Frederick W. Taylor.

¹⁷ John Dewey é reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX. Durante sua vida esteve comprometido com a defesa de uma sociedade “intencionalmente progressista” e por uma escola que deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social (Teitelbaum; Apple, 2001)

interesses das crianças. No seu livro “The child and the curriculum” (1902), Dewey apresenta críticas com relação ao controle que a educação em voga no século XIX exercia, preocupando-se em ensinar para as crianças os princípios democráticos. Podemos observar essa crítica no trecho:

[...] a educação antiga cuidou de ignorar a qualidade dinâmica, a força em desenvolvimento inerente à experiência presente da criança, e por conseguinte assume que a direção e o controle são apenas uma questão de colocar a criança arbitrariamente num dado caminho e forçá-la a seguir por aí, a <nova educação> está em risco de pegar na ideia de desenvolvimento de uma forma demasiado formal e vazia. Espera-se que a criança <desenvolva> este ou aquele facto ou verdade a partir da sua própria mente. É-lhe dito que pense ou resolva as coisas sozinha, sem que lhe sejam dadas quaisquer das condições que são um requisito para iniciar e orientar o pensamento (Dewey, 2002, p.167-168).

Segundo Lopes e Macedo (2011), o progressivismo de John Dewey está na base das reformas educacionais do Brasil, ocorridas nos anos 1920, influenciando Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros educadores que foram os responsáveis pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932)¹⁸. Além dessa época, também houve tentativas de propagar novamente os pressupostos teóricos deweyanos nos anos 1990, com a redemocratização do país após a Ditadura Cívico-Militar (1964-1985), porém dessa vez atrelados à formação de professores, a partir da noção de professor reflexivo (Souza; Martineli, 2009).

Os pensamentos de Dewey foram considerados progressistas porque contestavam a educação autoritária, centrada no docente e com foco nos objetivos, colocavam a aprendizagem a favor da experiência do educando e dos valores democráticos e preparavam os educandos para a vida presente e não somente para a vida adulta. A preocupação do educador estadunidense estava na resolução dos problemas sociais, com o objetivo de promover ações democráticas e cooperativas, desenvolvendo nos estudantes habilidades ocupacionais. Entretanto, conforme apontam Teitelbaum e Apple (2001) e Lopes e Macedo (2011), no que se refere à luta por uma transformação social radical, Dewey permaneceu neutro.

De acordo com Dewey, isto não significa que o papel das escolas, no processo de melhoria da vida social em geral e dos males do capitalismo em particular, deva incluir o ensino de qualquer tipo de “ismos” econômicos ou sociais. Pelo contrário, através do estudo e do envolvimento activo nas atividades sociais básicas (aquilo que denominou “ocupações”) tais como o cultivo de alimentos,

¹⁸A Escola Nova foi um movimento responsável pelas mudanças na educação até então existente, que era por sua vez muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos. Dewey denominava esse tipo de educação “escola clássica” e mostrou que ela era insuficiente devido às transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos (Souza; Martineli, 2009).

cozinhar, construir abrigos, fabricação de vestuário, criar estórias e trabalhos artísticos, etc., a criança está em melhores condições para se iniciar no envolvimento moral e social (Teitelbaum; Apple, 2001, p.199).

Em 1949, as publicações do professor estadunidense Ralph Tyler contribuíram para a elaboração de um modelo que dominou o campo de currículo nos Estados Unidos, mas também influenciou diversos países, inclusive o Brasil, por várias décadas. Tyler tentou articular os dois movimentos anteriores, o modelo curricular de administração científica proposto por Bobitt e o progressivismo de Dewey, porém vale destacar que o seu pensamento estava mais próximo do eficientismo (Silva, 2010a; Lopes, Macedo, 2011). Segundo Kliebard (2011), Tyler propôs uma elaboração racional de um currículo centrado na organização e no desenvolvimento. Embora seus estudos tenham sido reconhecidos na área do currículo, seu modelo não é universal. Segundo o autor, “com o correr do tempo, sua proposta de como elaborar racionalmente um currículo foi, em certo sentido, levada à posição de dogma” (Kliebard, 2011, p.24). Nesse aspecto, Lopes e Macedo (2011) afirmam que a racionalidade tyleriana foi a mais utilizada no mundo ocidental, e no Brasil, até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares elaboradas seguiam o seu modelo.

Os princípios de Tyler apresentam as “fontes” para a elaboração dos objetivos educacionais, apontam para a necessidade de passarem por filtros psicológicos e filosóficos, o último duramente criticado por indicar a manutenção dos valores sociais conservadores. Por mais que Tyler manifestasse um desejo de mudança, ela fica no campo do comportamento, o que atribui ao currículo a função de instrumento de controle social. O desdobramento dos princípios da racionalidade tyleriana encontram-se ainda presentes nas propostas curriculares e modos de elaboração das ações didáticas atuais e se hibridizam com outros sentidos na construção de políticas curriculares, como na Taxionomia de Bloom¹⁹ e nas aproximações com a noção contemporânea de competência (Lopes, Macedo, 2011).

Os autores até aqui representados foram estudados no campo do currículo como duas grandes tendências: o progressivismo e o eficientismo. Em ambas, seus preceitos foram apropriados em políticas curriculares, ditando regimes de verdade com relação ao campo do currículo, naturalizando conceitos que foram questionados por perspectivas contrárias ao

¹⁹A obra Taxionomia de Objetivos Educacionais foi elaborada por Benjamin Bloom em 1956, conhecida como Taxionomia de Bloom. O autor propôs um conjunto de níveis para tratar determinados conteúdos e uma divisão em três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor), facilitando a elaboração de um currículo. Embora aparente ser perspectiva curricular antiga, a Taxionomia de Bloom foi reelaborada há algum tempo e é utilizada recentemente no campo acadêmico, por exemplo, como recurso para o desenvolvimento de avaliações com foco em competências (Oliveira; Pontes; Marques, 2016).

modelo escolar capitalista. Conforme Enguita (1989), Samuel Bowles e Herbert Gintis²⁰ enfatizaram bem essa conexão, mostrando que a população não é toda submetida ao mesmo tipo de educação:

No nível mais baixo os estudantes são socializados em uma atitude de submissão às normas e às autoridades; no mais alto procura-se estimular neles uma atitude de iniciativa ou interiorização das normas (uma disciplina interna mais que externa); no intermediário produz-se um tipo de socialização mista (Enguita, 1989, p.152).

Esses teóricos entendiam a escola e o currículo como aparatos de controle social, outras definições emergiram sempre no sentido de denunciar, negar ou reafirmar as definições anteriores. Como exemplo, para Moreira (2006), o currículo é um instrumento utilizado por diferentes sociedades com a finalidade de:

(1) conservar, transformar ou renovar os conhecimentos historicamente acumulados;

(2) socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Dessa maneira, o discurso que coloca a escola e o currículo como forma de controle e regulação social ganha força, e a relação entre educação e trabalho é frequentemente estabelecida. Isso decorre da visão de que a escola em determinado contexto histórico se tornou uma instituição social obrigatória e organizada para formar trabalhadores domesticados e atomizados (Enguita, 1989).

Temos aqui uma questão importante de contextualizar sobre o currículo, se a massificação da escolarização trouxe, por consequência, uma preocupação: qual conhecimento curricular essa escola iria proporcionar? Uma vez que o acesso à educação se tornou obrigatório, a diminuição da desigualdade poderia ser alcançada? Assim, para alguns teóricos críticos, como Michael Young e o que ele chama de “conhecimento poderoso”²¹, os conhecimentos escolares são tomados como faceta importante relacionada à inclusão ou exclusão social. Para o sociólogo inglês, por trás disso está a ideia de tornar determinados saberes conhecimentos universais, acessíveis às classes dominadas, o que é decisivo para uma maior justiça social. Porém, conforme aponta Veiga-Neto (2002), as desigualdades continuam se aprofundando mesmo com a democratização do acesso às escolas, pois a distribuição do conhecimento segue a lógica excludente do neoliberalismo. A escolarização em massa não

²⁰Samuel Bowles e Herbert Gintis (1940 – 2023): economistas estadunidenses e professores.

²¹Michael Young afirma que o conhecimento poderoso é um conhecimento especializado que permite que os estudantes compreendam o mundo em que vivem e especificamente as crianças desfavorecidas, possam ter acesso ao conhecimento e à oportunidade de caminhar para além de suas circunstâncias locais e particulares.

possibilitou superarmos as desigualdades sociais, a educação básica em escola pública serve apenas como medida paliativa enquanto a distribuição do conhecimento escolar continua desigual, pois passa a ser entendido como mercadoria, que apenas poucos possuem o privilégio de comprar. Veiga-Neto (2000) explica que na lógica neoliberal, a escolarização de massa não é somente importante, mas fundamental para o seu funcionamento, visto que torna possível criar/moldar o sujeito-cliente.

Como qualquer conhecimento, o escolar também não é neutro, e diante disso não podemos ignorar a importância dessa temática para o campo do currículo. Conforme defende Ribeiro (2017), o conhecimento escolar é a matéria-prima dos estudos curriculares, e apesar de existirem visões diferentes, a problematização do conhecimento precisa estar no centro dos debates sobre currículo. Entendemos a preocupação de Ribeiro (2017) ao abordar a centralidade do conhecimento para os estudos curriculares, pois não podemos discutir e debater essa temática e deixar de lado a problemática do conhecimento, “tendo em vista que discutir conhecimento é também debater cultura” (Ribeiro, 2017, p.592). Porém, pensando diferente de Ribeiro, Macedo (2006) busca garantir a centralidade da categoria cultura em detrimento do conhecimento. A autora defende que o currículo precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira entre culturas, no sentido de encontrarmos no currículo discursos híbridos e que buscam um tempo e espaço de resistência ou de fortalecimento, em um processo de negociação das diferenças através de um jogo de poder. Não pretendemos prolongar esse amplo debate, mas podemos perceber que entre os teóricos que estudam o currículo existe uma discussão sobre a centralidade do conhecimento ou a centralidade da cultura, e é perceptível a preocupação de um sobressair sobre o outro, enfraquecendo uma temática em detrimento da outra. Essa discussão mostra o quanto o tema currículo engloba discursos da comunidade acadêmica que envolvem, novamente, relações de poder e a busca por legitimação.

Lopes e Macedo (2011) apresentam uma perspectiva antirrealista sobre o conceito currículo, sendo o termo uma construção de sentido e um ato de poder na medida que cada uma das tradições curriculares é um discurso que se tornou hegemônico. As definições sobre “o que é currículo?” são produções discursivas que passaram a serem aceitas em determinado contexto histórico e político, repercutindo-se. Nesse sentido, as autoras definem o currículo como prática discursiva, uma “prática de poder, mas também uma prática de significação, de distribuição de sentidos” (Lopes, Macedo, 2011, p.41). Foucault explica que práticas discursivas não são apenas modos de fabricação de discursos, mas modos de regulação do que pode ser dito e de interdição porque nem tudo pode ser dito. Práticas discursivas também não são um desejo individual de um sujeito falante, a expressão de uma ideia ou a formulação de frases

gramaticais, mas está associada a um conjunto de regras conforme o filósofo explica em sua obra:

[...] é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2008, p.133).

Desse modo, o currículo não é apenas um local de transmissão de conhecimento idealizado, mas um campo de luta (Silva, 2010b). Responder o que é currículo não é uma tarefa fácil, principalmente quando se pretende superar as definições superficiais e burocráticas. Entende-se aqui o currículo como prática discursiva, pois além de não existir uma única resposta para a sua definição, há estratégias para a predominância da “verdade” curricular e a preocupação com a construção de um sujeito estudante. Percebe-se também que não existe neutralidade nos conhecimentos inseridos no currículo, mas regras de controle e regulação, determinando quais saberes serão legitimados ou silenciados. Quem distribui essas oportunidades são as relações de poder. Menciona-se novamente Cherryholmes, quando relaciona o currículo à administração educacional que produz oportunidades e limita o que pode ser aprendido. Por esse motivo, que os acontecimentos históricos e as práticas políticas tornam certos discursos convincentes. Esses discursos se reverberam como verdades.

2.2 Política curricular

O ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (Mainardes, 2006, Lopes; Macedo, 2011) é utilizado na pesquisa como uma ferramenta conceitual para melhor entender as políticas que produziram o currículo em análise. Stephen Ball é professor e pesquisador do Institute of Education da Universidade de Londres – Reino Unido, considerado um dos sociólogos atuais que possuem relevantes publicações acerca dos estudos das políticas educacionais no Reino Unido e em outros países, além de ser influente na produção brasileira acerca do tema. A atual pesquisa se aproxima das contribuições de Ball para compreender como as produções de políticas são resultados de disputas entre grupos distintos, gerando conflitos. Esses conflitos envolvem relações de poder que atravessam a formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais e curriculares. Para entender o contexto educacional, Ball não se restringe apenas a uma teoria, sua concepção é considerada pluralista. Em entrevista conjunta com Ball, Mainardes e Marcondes (2009, p. 304) afirmam que “em virtude desta perspectiva pluralista, Ball utiliza contribuições de autores como Foucault,

Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros”. As pesquisas e os estudos do autor consideram a importância da análise do Estado, porém não têm sua base limitada à perspectiva estado-centrada, e o ciclo de políticas é uma abordagem que busca superar essa visão do controle estatal (Lopes; Macedo, 2011). Dessa maneira, Ball ao abordar o tema da globalização foge da lógica do determinismo econômico, pois se preocupa em discutir as tecnologias de políticas das reformas educacionais que produzem novas subjetividades, considerando tanto o nível micro quanto o nível macro:

[...] pretendo fazer uma afirmação ousada, ou melhor, pretendo, na verdade, fazer duas afirmações. A primeira é que no nível micro, em diferentes Estados Nação, novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). A segunda é que, no nível macro, em diferentes Estados Nação, estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas (Ball, 2001, p.103).

É nesse sentido que a abordagem do ciclo de políticas (Ball; Bowe, 1992) busca se afastar de um controle estatal, porém sem desconsiderá-lo. Os autores caracterizam o processo político em um ciclo contínuo, constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira, a política proposta, refere-se à política oficial, as ideologias que a afetam, porém não apenas se refere às intenções do governo, mas também às intenções de escala local, como as escolas e outras arenas onde as políticas emergem. A política de fato é os textos políticos, as redações do legislativo, ou seja, documentos que dão forma à proposta, que servem de base para colocar em prática. Por fim, a política em uso é as práticas institucionais e discursos que emergem do processo de implantação das políticas pelos profissionais que atuam no contexto escolar. Posteriormente, tal formulação inicial foi reformulada e apresentada uma versão mais refinada do ciclo de políticas:

Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político (Mainardes, 2006, p.49).

Desse modo, Bowe, Ball e Gold (1992) propuseram uma abordagem constituída por três contextos: o contexto de influência, o da produção de texto e o da prática. O Contexto de Influência é onde as políticas públicas e os discursos, de modo geral, se iniciam, onde diferentes grupos com interesses distintos disputam e tentam influenciar a definição e as finalidades da

educação. Nesse contexto, as influências internacionais, nacionais e locais presentes na política são analisadas, não de modo linear, porque a atual globalização, apesar de ter o seu impacto, não é um processo de transferência linear, pois as políticas são recontextualizadas. Desse modo, o autor afirma sugerir uma análise “relacional” em que existe uma invasão e não uma destruição do contexto local (Ball, 1998).

Ball (2001) analisa de maneira mais densa, porém não determinista, as influências globais e internacionais no processo de produção de políticas nacionais, identifica aquilo que muitas vezes, é considerado um abandono do Estado pelo mecanismo de controle, é na realidade o estabelecimento de uma nova forma de controle. O sociólogo Hall (1997) resiste à tendência que aponta para a existência de uma desregulação no neoliberalismo, uma abertura da cultura ao jogo concorrido do mercado e a retirada do Estado na administração do serviço público. O que se tem são mudanças de um modo de regulação para um outro²². Apesar de não ser evidente, o contexto de influência possui uma relação simbiótica com o contexto de produção de texto (Mainardes, 2006).

O Contexto de Produção do Texto representa a política na forma de documentos oficiais, políticos e curriculares, mas também comentários formais ou informais sobre os textos legais, pronunciamentos oficiais, vídeos, conferências online ou não e assim por diante. Os textos possuem interesses, ideologias e teorias pedagógicas que são resultado de conflitos e negociações dos seus autores, por esse motivo, muitas vezes, não são inteiramente coerentes, ou seja, podem apresentar conceitos contraditórios. Entretanto, essa falta de clareza não é frequentemente perceptível, pois os textos estão normalmente articulados com a linguagem do interesse público em geral (Bowe; Ball; Gold, 1992). Lima e Gandin (2012) realizam uma articulação entre o contexto da produção de texto e o “sistema de slogans” proposto por Michael Apple (1995). O “Sistema de Slogans” é o conjunto de três características que um documento deve ter para ser eficiente, ajudando a compreender a complexidade de uma produção política educacional devido ao envolvimento de diferentes grupos. A primeira característica diz respeito ao tratamento pouco vago desses documentos, pois a intenção é acolher as diferentes propostas dos grupos comprometidos. A segunda característica, ao contrário da primeira, é a necessidade do documento ser específico, no sentido de ser afirmativo, propondo alternativas para os indivíduos envolvidos na prática. A terceira característica é a necessidade em despertar o interesse do leitor, tornando-se atrativo para o público. As consequências reais dos textos estão

²² Essa reflexão será retomada adiante.

no próximo contexto, pois carregam as possibilidades materiais dos discursos políticos, os textos serão interpretados e colocados em prática.

O Contexto da Prática é onde a política se insere, pois os textos são lidos e utilizados pelos profissionais da educação que o traduzirão na sua prática pedagógica. Assim, a política fica nesse contexto sujeita à interpretação e recriação: local de resistência ou acomodações. O Contexto da Prática entende que os profissionais da educação possuem um caráter ativo no processo de interpretação das políticas curriculares, pois cada professor possui sua história de vida, suas experiências e pensamentos, e sua atuação está carregada de interesses diversos, implicando no processo de implementação das políticas. O Contexto da Prática produz efeitos e consequências, podendo mudar significativamente a política original mediante avaliações realizadas, sejam as de larga escala, produzidas no âmbito educacional, sejam as econômicas e sociais, produzidas em outros setores, mas que tomam a Educação como base do processo e da mudança requerida. Os resultados dessas avaliações retroalimentam o ciclo. Esses contextos não são sequenciais, não possuem forma linear, mas estão inter-relacionados, por isso são representados em formato de ciclo contínuo.

Para compreender melhor esse processo de negociação presente no ciclo de política, Ball (1993) explica a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”, enfatizando, entretanto, que ambas se complementam. Na política como texto, o autor embasa-se na teoria literária, que lhe permite entender as políticas como representações que são codificadas e decodificadas de maneira complexa. Portanto, uma política é contestada e mutável; para uma pluralidade de leitores, os textos produzem uma pluralidade de leituras. Por mais que existam tentativas de controle, os autores não conseguem controlar os significados de seus textos. Isso nos ajuda a entender como as disputas e os conflitos ocorrem, ao demonstrar que os textos políticos não são escritos por apenas um autor, também não possuem um único processo de produção. Os textos curriculares são o produto de concessões em várias etapas, envolvendo interesses de grupos distintos. O caráter híbrido do currículo não resolve as tensões entre os discursos pedagógicos, mas propõe uma negociação que envolve relações de poder desiguais, favorecendo e privilegiando determinados discursos em detrimento de outros, conforme aponta Lopes:

[...] as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida e tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que alguns sentidos e significados sejam prevalentes (Lopes, 2005, p.61).

Na política como discurso, existe um controle do que pode ser dito, Ball (1993), ancorado em Foucault, afirma que as políticas podem estabelecer “regimes de verdade”, pois os atores estão entregues em discursos variados e diversos, porém alguns são mais dominantes que outros. Desse modo, a política como discurso distribui vozes, porém somente certas vozes serão revestidas de autoridade. O hibridismo presente nas políticas curriculares é resultado de acordos e negociações, envolvendo grupos sociais e sujeitos com diferentes interesses, que buscam expressar e legitimar suas “verdades”. Assim, todo texto curricular é um campo de disputa, e sofre o processo de recontextualização (Lopes; Macedo, 2011). Lopes (2005), citando Bernstein²³, afirma que no processo de recontextualização os textos “são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los” (Lopes, 2005, p.54). É nesse processo de hibridismo e recontextualização que os textos curriculares são elaborados, produzindo textos e documentos muitas vezes genéricos e contraditórios. segundo Ball:

O processo nacional de elaboração de políticas é, inevitavelmente, um processo de *bricolage*. Trata-se de tomar emprestado e de copiar pedaços e segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as, canibalizando teorias, pesquisas, tendências e modas e, não raramente, saindo em busca de qualquer coisa que pareça minimamente funcionar (Ball, 1998, p.132).

Até o momento, o conceito de política e a abordagem do ciclo de política foram explicadas com o objetivo de analisarmos mais adiante os discursos que circulam nos documentos do Currículo Paulista. Assim, entendemos que, na linguagem presente nos textos políticos, podem existir discursos que revelam os interesses de grupos hegemônicos que buscam influenciar a política educacional, bem como ideias da população permeadas pelo senso comum. Devido a isso, esses textos não são necessariamente coerentes, pois há uma falta de clareza que é característica de documentos que buscam acolher diferentes propostas de grupos, muitas vezes divergentes.

O próximo passo será compreender os jogos de força que afetam os discursos pedagógicos que emergem no contexto de influência e impactam o processo contínuo do ciclo político, afetando não apenas as intenções do governo, mas também as intenções mais locais,

²³Lopes (2005) se baseia no pensamento do sociólogo da educação inglês Basil Bernstein para dissertar sobre o conceito de recontextualização, utilizando como referência os textos: A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle (Bernstein, 1996) e Pedagogia, control simbólico e identidad. (Bernstein, 1998).

como as das escolas. Dessa forma, no próximo tópico, exploraremos o conceito de neoliberalismo e seu impacto no regime de nova governança da política educacional.

2.2.1 O neoliberalismo e as redes políticas

Foucault (2008a; 2008b) aborda o neoliberalismo como uma racionalidade que tende a estruturar e organizar tanto a ação de quem exerce o poder como a conduta dos governados, configurando uma governamentalidade. Embora o termo seja acompanhado pelo prefixo “neo”, esse “novo” não deve ser entendido como um retorno ao liberalismo, mas como uma nova normativa, conduzida por uma política que busca produzir uma nova subjetividade. Foucault, em sua obra “Segurança, Território e População”, apresenta a seguinte definição de governamentalidade:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade” creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008a, p. 143- 144).

Portanto, essas definições mobilizadas pelo filósofo possibilitam entender a governamentalidade como um conceito que explica o processo que possibilitou o surgimento do Estado de governo e suas práticas governamentais. É um conceito que denomina o regime de poder que, a partir do século XVIII, terá como principal objetivo assegurar à população. Essa forma de governo será denominada biopolítica, outro conceito importante, uma tecnologia de poder centrada na gestão da vida. Sobre isso, Foucault afirma:

[...] nunca se governa um território ou uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. Quando se fala da cidade que se governa, que se governa com base nos tecidos, quer dizer que as pessoas tiram sua subsistência, seu alimento, seus recursos, sua riqueza dos tecidos. Não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas

as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (Foucault, 2008a, p.164).

A governamentalidade será um conceito utilizado como grade de análise para todas as relações de poder que existem. Por isso, Foucault parte da gênese do conceito de governo, demonstrando o surgimento de uma sociedade de governo dos homens. O filósofo realiza uma genealogia da formação da governamentalidade no Ocidente, fazendo um retorno temporal, com a finalidade de analisar quando, na história, emerge a noção de governo. Para isso, Foucault investiga as definições do termo “governar”, evidenciando uma variedade de significados, o que o leva a considerar que, entre os séculos XIII e XV, governar não significa o governo de um Estado, mas, considerando os significados do termo, referia-se ao governo de indivíduos. Ou seja, “não é, portanto, a cidade como estrutura política, mas as pessoas, indivíduos ou coletividade. Os homens é que são governados (Foucault, 2008a, p.164).

Foucault, ao reconstituir a gênese do “poder sobre a vida” que emerge no século XVIII, busca um deslocamento temporal para investigar a noção de poder pastoral. Para o filósofo, a ideia de um governo dos homens tem origem primeiro no Oriente pré-cristão e, depois, no Oriente cristão. Ele afirma que isso ocorre sob duas formas: a primeira, a organização de um poder de tipo pastoral e, depois, sob a forma da direção das almas. Foucault afirma que a ideia de um governo dos homens não é uma ideia grega, pois entre os gregos não existia a concepção de que os deuses conduzem os indivíduos, como um pastor conduz seu rebanho. Portanto, o poder não está exercido sobre uma unidade territorial, mas o poder pastoral se exerce sobre uma multiplicidade em movimento. O que importa no poder pastoral é a sua relação com o rebanho, de modo que, quando o pastor desaparecer, o rebanho se desmembra. Além disso, o poder pastoral possui um destino, caracterizado pelo seu “bem-fazer”, pois o objetivo essencial para o poder pastoral é a salvação do rebanho. Desse modo, o poder pastoral é um poder de cuidado, que zela para que as ovelhas não sofram.

Essas características do poder pastoral serão apropriadas no cristianismo, na Idade Média, e na moderna tecnologia de governo. Segundo Foucault o pastorado no cristianismo possibilitou a arte de conduzir, de dirigir, guiar e controlar os homens. No cristianismo, o poder pastoral se reformula com o requisito de obediência, responsabilidade e conhecimento. O pastorado cristão, portanto, irá instaurar uma relação de obediência individual, estabelecendo uma técnica na qual os indivíduos devem aceitar certas verdades sem questionar. Essa tecnologia de poder permitiu ao pastorado cristão governar as almas, mas também foi utilizada pelo soberano no período monárquico. Desse modo, a partir do século XVII, o soberano não deve apenas conhecer as leis, mas deve conhecer os elementos que possibilitarão a manutenção

do Estado. Aqui entra a estatística, que Foucault aponta que etimologicamente, é o conhecimento do Estado.

O poder pastoral trata-se, portanto, de uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens, tanto coletiva quanto individualmente, ao longo da vida, sendo um pano de fundo histórico da governamentalidade, cujo limiar é o Estado moderno. O liberalismo emerge no final do século XVIII como um novo modelo de governamentalidade, surgindo concomitantemente ao nascimento da biopolítica. Essa nova tecnologia de poder está centrada na gestão da vida dos sujeitos, ou seja, é um exercício do poder que tende a tratar a população como um conjunto de seres vivos com características biológicas e patológicas específicas. Assim o poder sobre a vida foi desenvolvido pela disciplina do corpo e pelas regulações da população pelo Estado. É nessa lógica do poder pastoral e de governamentalidade que emerge a nova racionalidade liberal de governo, uma arte de governar e conduzir pessoas. O liberalismo se baseia no *laissez-faire* (deixar fazer), ou seja, o Estado não deve interferir no mercado. Ele deve respeitar os processos naturais do mercado e da prática de governo decorrente, em que a liberdade é um elemento indispensável, conforme salienta Foucault:

Se utilize a palavra "liberal", primeiramente, porque essa prática governamental que está se estabelecendo não se contenta em respeitar esta ou aquela liberdade, garantir esta ou aquela liberdade. Mais profundamente, ela é consumidora de liberdade. E consumidora de liberdade na medida em que só pode funcionar se existe efetivamente certo número de liberdades: liberdade do mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão, etc. A nova razão governamental necessita, portanto, de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. Consome liberdade, ou seja, é obrigada a produzi-la. É obrigada a produzi-la, e obrigada a organizá-la (Foucault, 2008b, p.86).

A liberdade é, portanto, um produto que deve ser produzido, consumido, e, ao mesmo tempo, controlado. É nessa lógica que a educação liberal se propõe. O que se pretende na escola é uma liberdade organizada, uma educação que governa os estudantes de forma a regular sua liberdade. Para isso, deve-se educar menos para governar mais. Isso significa que se deve intervir menos diretamente para que o outro faça mais. Conforme explica Noguera-Ramírez, (2011) isso não significa que a educação liberal é fraca ou escassa, “a educação liberal é uma educação intensiva, permanente, constante, pois é uma educação da natureza, dos homens e das coisas” (Noguera-Ramírez, 2011, p.163). Isso significa afirmar que o liberalismo propõe não uma educação disciplinar externa, ou seja, a submissão dos sujeitos aos desejos do mestre, mas uma forma de autorregulação de conduta, operando na obediência e submissão às leis naturais.

O conceito de governamentalidade é considerado central na obra de Foucault. Ele apresenta uma perspectiva do poder que vai além da visão centrada na violência, relacionando as tecnologias de si com as tecnologias de dominação, a constituição do sujeito com a formação do Estado e, também, auxiliando na diferenciação entre poder e dominação. Foucault critica a ideia de poder como algo a ser possuído por uma classe ou pelo Estado, colocando em questão a problemática do governo, uma vez que o poder estaria nas formas de autogoverno, ou seja, o poder como condução da conduta. Nesse sentido, o conceito de governamentalidade é ampliado por Foucault, não sendo mais um modo de governo coercitivo e repressivo, mas sim um autocontrole do sujeito relacionado às formas de dominação política e econômica. No texto "Tecnologias de Si" (1982), Foucault afirma que a governamentalidade é o ponto de contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si. O filósofo menciona que, inicialmente, seu foco estava nas tecnologias de dominação e poder, mas que, posteriormente, seu interesse se voltou para as tecnologias de si: o modo como o sujeito se conduz (Foucault, 2004). Portanto, a governamentalidade deve ser compreendida como uma ferramenta de análise do governo das condutas.

As implicações para o campo curricular dessa governamentalidade são evidentes, pois o currículo é visto com princípios de utilidades, assim as teorias eficientistas, ligadas à administração científica, não estavam interessadas em quais seriam os saberes ensinados, mas estavam preocupadas com as “experiências” da vida, ou seja, formar os sujeitos à necessidade da indústria, uma educação que tem como função tornar o indivíduo útil para a sociedade, e ao mesmo tempo uma educação que promove a autorregulação das crianças e dos jovens. O currículo é uma tecnologia que não apenas produz estratégias de governo sobre os outros, mas também funciona como uma técnica de si. Conforme afirma Noguera-Ramírez ao utilizar-se dos conceitos de governamentalidade de Foucault, “temos que compreender o *curriculum* como uma versão do governo disciplinar em tempos do governo liberal” (Noguera-Ramírez, 2011, p.226).

Entretanto, a grande depressão ocorrida na sociedade norte-americana em 1929 acarretou implicações para a estrutura capitalista, e foi considerada a decadência do liberalismo. Como resultado, tivemos políticas intervencionistas, possibilitando que ocorresse o auge do Estado de bem-estar social e conseqüentemente novos projetos na arte de governar:

Pode-se dizer que em torno de Keynes, em torno da política econômica intervencionista que foi elaborada entre os anos 1930 e 1960, imediatamente antes da guerra, imediatamente depois, todas essas intervenções levaram a algo que podemos chamar de crise do liberalismo, e é essa crise do liberalismo que se manifesta em certo número de reavaliações, reestimações, novos

projetos na arte de governar, formulados na Alemanha antes e imediatamente depois da guerra, formulados atualmente nos Estados Unidos (Foucault, 2008b, p.94).

Essa crise do liberalismo trouxe mudanças não somente para a economia, mas também para a educação. O chamado Welfare State ganhou força depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Foi um período de desenvolvimento extensivo, um aumento de investimentos na educação e uma crença nos ideais progressista de crescimento econômico, político e social:

Depois da Segunda Guerra Mundial, o período de forte crescimento econômico é caracterizado pelas exigências, em mão-de-obra, de uma indústria eficaz e pela decolagem correspondente dos efetivos escolarizados em todos os níveis que não o da escola elementar: pré-escolar, secundário e superior. É na época do grande compromisso do Welfare State que se dá o desenvolvimento extensivo do sistema escolar, de 1946 a 1973, época durante a qual é elevado por uma lógica quantitativa, tanto no plano dos efetivos quanto no dos investimentos. Esse período é marcado pela aspiração à equalização das condições e pelo ajuste mais manifesto e mais direto do sistema escolar ao sistema produtivo (Laval, 2004, p.09).

O intervencionismo estatal foi duramente criticado tanto pelo ordoliberalismo (tendência que se originou na Alemanha) quanto pelo liberalismo norte-americano, o neoliberalismo. Segundo Foucault (2008b, p. 161), diferente do liberalismo do século XVIII, no neoliberalismo o essencial do mercado não está na troca, mas na concorrência. Esse novo modo de governo não afeta apenas a dimensão econômica, mas também todas as relações sociais e humanas, que passam a ser regidas pela norma da concorrência. O *homo economicus*²⁴ das teorias econômicas clássica e neoclássica ressurgiu no empresário de si. Em outros termos, a governamentalidade neoliberal tem um relevante interesse na formação de novas subjetividades. Segundo Foucault:

O *homo economicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo economicus* parceiro da

²⁴ O “*homo economicus*” é um termo pejorativo criado por críticos ao método proposto pelo filósofo e economista inglês John Stuart Mill, em 1836. Mill explica os fenômenos sociais a partir do comportamento individual, restringindo-os a fatores econômicos. Ele faz entrar no escopo da economia a assunção dos homens a partir de suas características comuns e não das especificidades. Para Mill, os sujeitos atuam de modo racional e auto interessado ao tomarem decisões para maximizar sua utilidade pessoal. Para Michel Foucault, o “empresário de si” é aquele que internaliza práticas empresariais e de autogestão, vendo a si mesmo como uma empresa a ser gerida e otimizada constantemente. Enquanto o “*homo economicus*” de Mill enfatiza decisões racionais no mercado, o empresário de si aborda a autorregulação e a governança pessoal em todas as esferas da vida.

troca por um *homo economicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo a fonte de sua renda (Foucault, 2008b, p. 311).

A governamentalidade neoliberal é um empresariamento da vida do sujeito. Portanto, o gerenciamento de sua renda é de sua responsabilidade, assim, conforme a competição e a concorrência se acirram, se faz necessário um investimento em si mesmo, um investimento no chamado Capital Humano. Os economistas utilizam o termo Capital Humano para denominar um conjunto de habilidades, conhecimentos e educação que favorecem o trabalho, aumentando o seu potencial produtivo. A teoria do Capital Humano é necessária para a ascensão do neoliberalismo, uma sociedade marcada pela instabilidade, em que a educação é um investimento que prepara o indivíduo para situações de incerteza crescente (Laval, 2004).

Para entendermos melhor, retrocederemos alguns passos. No campo da educação, conforme defende Noguera-Ramírez (2011), a Modernidade possui uma profunda marca educativa discriminada pelo autor em três momentos: primeiro, no século XVII e XVIII uma “sociedade do ensino”, a importância do ensino enquanto estratégia para o governo da população por meio do seu caráter disciplinar. Posteriormente, começando no fim do século XVIII, o segundo momento chamado de “Estado educador” ou “sociedade educadora”, uma sociedade liberal preocupada com a questão da formação. Por fim, o terceiro momento, que se inicia no fim do século XIX e começo do século XX e chega até os nossos dias, a “sociedade da aprendizagem”. Esse momento tem como foco o sujeito que não é somente um aprendiz, mas um sujeito que aprende a aprender. Segundo o autor, o conceito pedagógico de aprendizagem foi dominante no século XX e continua sendo no atual século XXI, sendo um conceito de origem anglo-saxônico, ligado aos desenvolvimentos da biologia e das teorias evolucionistas do século XIX.

Sua importância no desenvolvimento do pensamento e das práticas pedagógicas, durante o último século, pode ser apreciada no crescimento e expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da “tecnologia instrucional” e da “tecnologia educacional” nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a “aprendizagem ao longo da vida”, a “sociedade da aprendizagem”, o “aprendiz permanente” da década de 1990 e até nas mais recentes elaborações e discussões sobre a “abordagem por competências” ou “educação por competências” (Noguera-Ramírez, 2011, p.230).

Sobre a pedagogia das competências, Laval (2004, p.58) afirma que “por trás dessa substituição da qualificação pela competência, se joga a substituição de uma validação do valor pessoal pelo Estado por um ‘mercado do valor profissional’ mais flexível e mais transparente”.

Desse modo, o Estado educador visa atuar na constituição de uma nova subjetividade. A escola não busca mais a formação para o mercado, pois na atual sociedade neoliberal vale mais a pena ter competências para resolver soluções da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Ou seja, ter um comportamento adaptável, uma competência produtiva, tornou-se muito mais importante do que ter uma qualificação profissional. O importante para o sujeito não é apenas aprender, mas “aprender a aprender”. Essa abordagem por competências tem como objetivo o assujeitamento do estudante, visto agora como um empreendedor de si mesmo. Por isso, a cultura do empreendedorismo é fortemente aclamada e divulgada nos dias de hoje, ao incumbir ao indivíduo a responsabilidade pelas suas escolhas, pela sua empregabilidade, pelo seu possível sucesso ou fracasso.

O termo educação ao longo da vida somente faz sentido se pensarmos na atual configuração cultural de formação de indivíduos inseridos em uma sociedade do aprendizado. Para Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) e Popkewitz (2011), as reformas educacionais desta sociedade produzem os habitantes cosmopolitas inacabados. Para os autores, a adoção da individualidade é algo a ser apreendido de modo perpétuo. Concerne ao indivíduo um projeto de vida contínuo de soluções de problemas, de capacidade de escolha de suas ações e de ser colaborativo na comunidade, propondo constantes inovações. Anunciado nas reformas educacionais atuais, esse modo de vida inacabado, de maneira mais atraente na expressão educação permanente, dissemina a ideia de agenciamento da vida na qual há um infinito processo de escolha, inovação e colaboração.

Noguera-Ramírez (2011) analisa o processo de constituição de uma sociedade educativa e afirma que a aprendizagem é atualmente a forma de governo pedagógico. Nessa lógica, não se governa mais o cidadão, mas o aprendiz permanente. O autor explica que, até os meados do século XX, predominou-se uma forma de organização social na qual a educação era uma responsabilidade do Estado. Ocorre uma transformação na passagem do Estado Educador para uma sociedade da aprendizagem em que a educação deixa de ser uma obrigação estatal para se tornar uma responsabilidade individual, ou seja, as pessoas têm que aprender a aprender, e o processo de aprendizagem é algo permanente. Há um privilégio não dos conhecimentos adquiridos, mas sim no desenvolvimento das competências que irão proporcionar habilidade e capacidade de resolver demandas cotidianas, incluindo o aprender a aprender. Segundo o autor, isso ocorreu com a disseminação e expansão da governamentalidade neoliberal.

[...] essa forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, isto é, essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos. Poderíamos dizer que a aprendizagem é hoje a forma de governo pedagógico, o governo não mais do cidadão, mas do “aprendiz permanente”, do *Homo discens*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moramos em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas (Noguera-Ramírez, 2011, p.230).

No entanto, isso não significa que antes não se pensasse na questão da aprendizagem, mas que ela era resultado do ensino ou da instrução recebida. Porém, o deslocamento ocorreu no sentido de um aprendizado que está relacionado à capacidade do indivíduo de se adaptar diante das transformações do ambiente. Assim, o aprendizado resulta de um processo sempre adaptativo, e por esse motivo precisa ser constante. Portanto, é dessa forma que na atual sociedade somos governados a partir do governo de si mesmo. O governo pedagógico do cosmopolita inacabado de Popkewitz ou o *Homo discens* de Noguera-Ramírez nos remete ao pensamento de Foucault sobre o empresário de si. Segundo o filósofo, o “homo oeconomicus aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio” (Foucault, 369, 2008b). Desse modo, este indivíduo aceita a realidade neoliberal e possui plasticidade diante das variáveis do sistema.

A governamentalidade neoliberal se materializa nas políticas educacionais sob um novo regime de governança global: as redes internacionais e a governança filantrópica (Olmedo, 2013). Olmedo explica como a utilização do método de etnografia de redes pode proporcionar uma compreensão mais ampla das redes de políticas²⁵ e identificar os seus atores. Afirma que com a expansão das redes surge uma forma de governança chamada de heterarquia. Esse modelo se afasta do modelo centrado no Estado (hierarquias) e baseado no mercado (anárquica). Possui, assim, estruturas mais flexíveis, podendo o Estado e outros atores compartilharem decisões e responsabilidades, permitindo novos gerenciamentos.

Olmedo cita três aspectos principais que difere a filantropia contemporânea, aquela cujo o enfoque dava-se pela autêntica doação beneficente: primeiro são as questões políticas, a “filantro-legislação”, as organizações operam de forma coletiva nos processos de negociação

²⁵ A palavra rede é utilizada por Ball (2014) de duas maneiras diferentes. Rede como um método para enxergar a estrutura das comunidades de políticas e suas relações sociais. E rede também é um dispositivo conceitual, representada por um conjunto de mudanças nas formas de governança da educação nacional e global.

política; o segundo aspecto se refere à organização das empresas filantrópicas e o retorno que suas ações geram, o "Filantro-capitalismo", nessa perspectiva as doações são consideradas investimentos; o terceiro aspecto é o alcance global que as agendas das fundações e empresas filantrópicas promovem, a filantropia "sem fronteira". As ações não agem de forma isolada, mas conectadas em uma série de redes, sendo que "tais redes de políticas globais configuram um conjunto complexo de relações de dominação, exploração, e poder" (Olmedo, 2013, 489).

2.3 Educação Física Escolar

Na área da Educação Física, as discussões sobre o currículo se dão muitas vezes na busca pela legitimação e especificidade da disciplina na escola. Podemos observar que, no meio acadêmico, em 1996, essa temática efervescente se encontrava nas revistas da área, como no caso da Revista Paulista de Educação Física, que convidava os leitores para o debate sobre o conhecimento e especificidade no âmbito escolar²⁶. Esse tema emergiu no contexto de descontentamento e crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva presente e revitalizado durante a ditadura cívico-militar instaurada (por meio de um golpe) a partir de 1964 no Brasil (Bracht, 1999).

Na década de 1980, com o processo de democratização do estado brasileiro, muitos pesquisadores apontavam para uma possível crise da Educação Física ou de sua necessidade. Havia uma preocupação com o reconhecimento da disciplina e a superação paradigmática da área (Medina, 1983). O tema começou a ser debatido na área acadêmica e a função da disciplina na escola começou a ser contestada. Nesse contexto histórico, Soares (1996) aponta o debate acerca da especificidade da Educação Física como um dos momentos mais ricos e mais contraditórios na história da área. Levando em consideração a época de sua escrita, a autora elabora um quadro teórico e cronológico sobre o movimento do pensamento da Educação Física Escolar: o movimento ginástico europeu (século XIX e início do século XX), o movimento esportivo (a partir de 1940), a psicomotricidade (a partir dos anos 1970), cultura corporal, cultura física ou cultura de movimento (instaurada no decorrer da década de 1980). Embora os movimentos sejam dispostos de maneira linear pela autora, precisamos entender que, conforme destaca Bracht (1999), durante a hegemonia de uma Educação Física ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento dos esportes, existiam propostas alternativas e de

²⁶Podemos encontrar essas publicações no portal de Revistas da USP disponível em <https://www.revistas.usp.br/rpef/issue/view/10252>. Acesso em 14 maio 2023.

contestação, porém sem força para abater os pressupostos da instituição militar e esportiva. O autor destaca ainda a presença do movimento da Escola Nova:

No seio da própria instituição militar, que teve forte influência na trajetória da EF brasileira, muitos de seus intelectuais foram influenciados nas décadas de 1920 a 1950 pelo movimento escolanovista e pensaram a educação e a educação física com base nos princípios dessa teoria pedagógica (Bracht, 1999, p.76).

O processo de redemocratização do país possibilitou que os movimentos de denúncia do paradigma da aptidão física e esportiva enfraquecessem o discurso de um currículo tecnicista da Educação Física. Porém não podemos afirmar que a concepção foi “extinta” e surgiu no “lugar” outra concepção, pois assim estaríamos correndo o risco de aceitar uma linearidade histórica. Assim, entendemos que a fermentação desses debates mostra que o enfraquecimento de uma Educação Física tecnicista e esportista até então hegemônica possibilitou a circulação, disputa e reconhecimento de outras concepções de Educação Física. Essas novas discussões pedagógicas estavam interessadas em legitimar a área pelo viés científico (Bracht, 1999).

Esse cenário ocorreu na década de 1980 e ficou conhecido como o Movimento Renovador da Educação Física brasileira. Esse movimento estabeleceu um diálogo com as ciências sociais e humanas. No entanto, as mudanças começaram um pouco antes, no final da década de 1970, quando o sistema universitário brasileiro passou a formar professores qualificados por meio de programas de pós-graduação. Essa formação permitiu uma ressignificação das discussões pedagógicas na área, sob a ótica das ciências humanas, com a contribuição de autores do campo da educação. O Movimento Renovador colocou em dúvida o paradigma da aptidão física e esportiva, questionando a função social da Educação Física, ancorado por perspectivas críticas e progressistas.

A emergência do Movimento Renovador foi impulsionada pelo contexto sociopolítico do país e pelo debate educacional da época. A mobilização da sociedade civil, que manifestava descontentamento com o governo militar e apoiava o movimento pela redemocratização do Brasil, gerou uma série de reivindicações sociais, incluindo aquelas relacionadas à educação. Como observa Bracht (1999, p. 78):

o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação e em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

Segundo Neira e Nunes (2009), a luta contra a ditadura cívico-militar ocasionou no campo da educação questionamentos relacionados às formas dominantes de conhecimento e organização social. O fim de um período repressivo e violento possibilitou que os pensamentos no campo da teoria curricular brasileira baseados nos pressupostos críticos fossem disseminados. Segundo os autores, isso não foi diferente na área da Educação Física. Muitos intelectuais e acadêmicos da Educação Física reconheceram que não era mais viável manter uma postura neutra em relação aos acontecimentos sociais da época. Os questionamentos promovidos pelo Movimento Renovador levaram a uma crise de identidade da área no início dos anos 1990, como mencionamos no início deste tópico.

Porém, algumas propostas que começaram a circular no campo acadêmico apresentavam ainda ideias discursivas do currículo tecnicista, pois embora criticassem o viés não pedagógico da Educação Física militarista, não existia preocupação com relação à crítica do papel da Educação Física na sociedade capitalista e não rompiam totalmente com o paradigma da aptidão física. Nessa perspectiva, Bracht (1999) cita as seguintes propostas difundidas na área que não possuía uma visão social crítica: o currículo desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988), o currículo psicomotor (Le Boulch, 1986)²⁷ e o currículo saudável (Guedes, 1999; Nahas *et al.*, 1995).

O currículo desenvolvimentista preocupa-se em oferecer para a criança fundamentos da Educação Física nas primeiras séries do ensino fundamental, com a intenção de garantir o desenvolvimento motor da criança por meio de atividades corporais. A base teórica que a sustenta advém da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem, principalmente a vertente da epistemologia cognitivista. A disseminação do currículo desenvolvimentista no Brasil tem como responsáveis as obras dos professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da USP, e Ruy Jornada Krebs, da UFSM (Tani *et al.*, 1988). O objetivo pedagógico da Educação Física desenvolvimentista está na progressão normal do crescimento físico dos discentes, levando em conta os aspectos fisiológicos, motores, cognitivos e socioemocionais.

O currículo psicomotor, apesar de se diferenciar do desenvolvimentista, continua apoiado na psicologia do desenvolvimento, porém preocupado em garantir a formação integral da criança em seus domínios do comportamento (motor, cognitivo e afetivo-social). A intenção do currículo psicomotor era de desvincular a Educação Física do período negativo da ditadura

²⁷Embora Neira e Nunes (2006) indiquem a obra de João Batista Freire (1989) como psicomotora, Bracht (1999) a coloca como a tentativa de aproximar a desenvolvimentista e a psicomotricidade. Sem adentrar nessa divergência, optamos por citar a obra de Jean Le Boulch como referência ao currículo psicomotor por conta dessa produção apresentar uma organização curricular e ter influenciado sobremaneira a Educação Física brasileira, principalmente nos anos 1980/1990, cujas marcas ainda estão presentes em muitas aulas do componente.

cívico-militar e sua perspectiva esportiva, por isso os exercícios físicos que anteriormente caracterizavam a legitimidade esportista da Educação Física foram substituídos por atividades lúdicas e jogos que estavam preocupados com o desenvolvimento global da criança (Neira; Nunes, 2009). Entretanto, esse pensamento, por mais que fosse dominante e ainda seja presente nos dias de hoje, foi duramente criticado por não conferir à Educação Física uma especificidade própria, deixando-a à mercê das outras disciplinas de modo subordinado, ou seja, o movimento servia de instrumento e não como um conhecimento específico (Bracht, 1999).

Outra perspectiva é o currículo saudável, que muito se aproxima da racionalidade neoliberal. Neira e Nunes (2009) afirmam que este currículo tem como intenção a aquisição de conhecimentos relacionados à importância do exercício físico para a melhoria da aptidão e estimular atitudes positivas para que o sujeito possa estabelecer, como comportamento universal, a prática regulatória da atividade física. Além disso, é importante que sua continuidade ocorra após a educação básica. O modo como esse discurso atua proporciona para a sociedade um impacto negativo, por responsabilizar individualmente o sujeito que não adere à performance do ser saudável, pois conforme os autores alertam, “ser empresário de si é investir e fazer do seu corpo sua mídia, seu cartão de visitas” (Neira; Nunes, 2021a, p.7).

As evidências da tradição curricular tecnicista na disciplina da Educação Física constituem-se em diferentes e semelhantes finalidades. A formação de sujeitos fortes, saudáveis, esportistas e patriotas do currículo ginástico-higienista ou esportivista difundido nos regimes autoritários ou a formação integral do indivíduo de um currículo escolanovista predominaram na área no primeiro momento, porém em um segundo momento emergiram outros discursos, que amadurecidos pelo neoliberalismo se propagam no currículo desenvolvimentista, psicomotor ou promotor da saúde. As características desses currículos são diferentes, porém em comum está a preocupação de formar sujeitos competentes para atuar na sociedade e em prol de um futuro, considerado pelo projeto neoliberal o melhor (Nunes; Rubio, 2008).

A racionalidade neoliberal está presente no campo da Educação Física, principalmente na formação dos docentes que irão atuar nas escolas. Segundo Nunes e Neira (2018), o discurso psicobiológico que tem dominado a área, produz possíveis efeitos perigosos, por ser uma apropriação acrítica de perspectivas curriculares pautadas em princípios positivistas, formando professores muitas vezes despreparados para a realidade escolar, pois eles acabam se deparando com sujeitos distintos daqueles descritos nos estudos acessados. O neoliberalismo busca a inclusão dos sujeitos, produzindo modos de subjetivação empresarial e competitivo, que requerem o disciplinamento do corpo e a busca por um estilo de vida ativo.

Esse currículo, que projeta o desejo por uma identidade chamada "sujeito Eu S/A", entende que os estudantes são sujeitos-empresas, responsáveis pelos fracassos e sucessos da empresa, e devem atuar de maneira competitiva e com a eficiência necessária para o enfrentamento dos problemas causados pelo próprio sistema.

Bracht (1999) cita duas concepções derivadas das discussões da pedagogia crítica brasileira, por fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central: a perspectiva Crítico-emancipatória e a Crítico-superadora. A crítico-emancipatória está presente em várias obras do professor Elenor Kunz, da UFSC, principalmente no livro "Transformação didático-pedagógica do esporte" (1994). O autor desenvolveu o termo o Se-Movimentar, baseado na filosofia fenomenológica do pensador francês Maurice Merleau-Ponty, concebendo o movimento corporal humano como uma forma de comunicação com o mundo. Desse modo, a perspectiva defendida pelo autor possibilitaria uma educação emancipadora que entende o ensino dos esportes como uma possibilidade de transformação didático-pedagógica. Kunz (2003) está fundamentado nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt, especialmente nas obras do filósofo alemão Jürgen Habermas. No entanto, outros estudiosos da escola de Frankfurt, como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, também contribuíram na construção desta concepção. Segundo Bracht (1999), a proposta tematiza os elementos da cultura do movimento, visando desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

A perspectiva crítico-superadora presente na obra "Metodologia do ensino da Educação Física", publicada em 1992, foi produzida por um coletivo de autores e ancora-se na pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social do conteúdo de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Essa pedagogia pretende transmitir os saberes considerados universais para os estudantes das classes subordinadas, com a finalidade de se apropriarem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural para uma luta política mais ampla (Silva, 2010a). Os autores do currículo crítico-superador abordam a Educação Física como uma disciplina que trata do conhecimento de uma área denominada cultura corporal, dividida em temas como o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a capoeira, as danças e a mímica. A proposta do coletivo de autores tornou-se de grande referência para a área, principalmente no âmbito acadêmico. Podemos perceber a sua propagação e contribuição na própria obra relançada em 2009, com os depoimentos do coletivo de autores (Castellani Filho *et al.*, 2009). Além disso, a obra, de acordo com Almeida (2009) foi uma das mais referenciadas em quatorze editais de concurso público para professores de Educação Física do Estado de São Paulo, no período de 2004 a 2009. Ressalvo também a importância, mesmo que limitada, de situar a Educação Física como uma

disciplina que tem como objeto de estudo a cultura corporal e a sua relação com a linguagem (Neira; Nunes, 2021b).

A aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas permitiu configurar o termo cultura corporal como um acontecimento discursivo, conforme apontado pela pesquisa de Borges e Neira (2023). A importância desse processo está na mudança da função social do componente na escola e seu objeto de estudo, que antes estavam pautadas nos aspectos biológicos do corpo. O conceito de cultura possibilitou que a área se distanciasse da sua função até então não questionada de formação de sujeitos saudáveis e atléticos. Por outro lado, o termo começou a ser utilizado de maneira recorrente, ocasionando, uma confusão no seu uso ou um tratamento superficial e sem maiores explicações sobre o seu conceito, e nesse sentido, a expressão cultura tornou-se polissêmico (Daolio, 2004). Rodrigues (2002) afirma que, nos PCNs, a presença das teorias curriculares críticas mostrou-se eclética, principalmente com relação ao objeto de estudo da Educação Física, em que há uma tentativa de unir a “cultura de movimento” característica do currículo crítico-emancipatório de Elenor Kunz (1994) ao conceito da “cultura corporal” presente na concepção crítico-superadora do Coletivo de Autores (1992) e nos demais currículos acima citados, instalando o discurso da junção do melhor de cada um, dispersando enquanto política curricular um discurso híbrido, que enfraqueceu o viés emancipatório dos currículos críticos (Caparróz, 2003; Neira; Nunes, 2006; Gramorelli, 2014). Gramorelli (2014) analisa o conceito “cultura corporal” em dezesseis propostas curriculares estaduais de Educação Física, e evidencia que nos documentos não há clareza sobre a concepção de cultura adotada. Percebeu-se que existe divergências entre embasamento teórico e orientações didáticas, assim, a autora, ancorada em Foucault, afirma que os discursos sobre a cultura corporal sofreram rarefação, indicando que não existe um único significado do termo, mas seus usos servem como tentativas de controle para legitimar a prática pedagógica presente nos currículos.

Diferente das outras teorias curriculares da Educação Física, a perspectiva pós-crítica denominada de Currículo Cultural não ocorreu logo após ou no contexto da abertura político democrática. Sua emergência advém do debate promovido no encontro entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, com questões sociais contemporâneas mais amplas demandadas pela consolidação das sociedades multiculturais decorrentes dos efeitos da globalização (Neira; Nunes, 2018). Ancorado no campo curricular pós-crítico, principalmente nos estudos culturais, no multiculturalismo crítico e no pós-estruturalismo, o Currículo Cultural tem como centralidade a cultura e os processos de subjetivação, entendendo que a cultura constrói quem somos e como nos percebemos, ou seja, como nos governamos e somos

governados constantemente. Não tem como principal objetivo as mudanças estruturais na sociedade, por meio da libertação e da emancipação dos sujeitos, como pretendem os currículos críticos. Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito é constituído em meio aos discursos que produzem regimes de verdade, e a partir disso, busca-se transgredir os limites normativos impostos e provocar outras possibilidades de existir (Neira; Nunes, 2022). Nessa visão, o currículo não pode ser fechado, teológico, e não pode ser pensado de maneira sistemática, pois os planejamentos das ações didáticas se dão a partir dos acontecimentos de cada aula. O currículo cultural apresenta outro olhar sobre o tema cultura, afirmando ser a cultura corporal o objeto da Educação Física, além de defender a disciplina na área da linguagem.

Entretanto, a relação da disciplina com a área da linguagem é anterior ao Currículo Cultural, pois a aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas, no primeiro momento com a psicologia do Desenvolvimento e depois com a sociologia, linguística, filosofia e estudos culturais possibilitou que a disciplina fosse inserida na área das linguagens (Neira; Nunes, 2021b). Segundo os autores, antes dos PCNs inserirem a Educação Física na área de códigos e linguagens, na década de 1990, os Guias Curriculares, produzidos na década de 1970, entendiam que a Educação Física como componente de “comunicação e expressão”. Nesse caso, a concepção de linguagem instaurada na área tinha o corpo como um agente de comunicação e expressão. Porém, diferente dos currículos críticos que entendem a linguagem a partir da filosofia da consciência, ou seja, a linguagem como representação da realidade, no currículo cultural o termo é tomado em sua vertente pós-estruturalista, e é por meio da linguagem que o discurso produz determinado conhecimento ou a produção dos efeitos de verdade (Nunes, 2016a). Nesse movimento, a linguagem produz o real (Nunes, 2016a; Nunes, 2016b, Neira; Nunes, 2018; 2020; 2022).

Cada uma dessas teorias curriculares da Educação Física possui positividade, já que ao disseminarem seus preceitos nas comunidades acadêmicas, nos grupos epistêmicos, no Ensino Superior, na Educação Básica e nas propostas curriculares, produzem dispersões dos seus discursos, construindo novas significações. O processo de construção das políticas curriculares, como já visto, é realizado de maneira coletiva, no qual participam diversos grupos, muitas vezes antagônicos, que disputam espaço, tornando o currículo híbrido. É nessa construção das políticas curriculares que os documentos são dirigidos, sofrendo a rarefação dos discursos, e ocorrendo também o seu processo de recontextualização. Assim, é importante entender o currículo como prática discursiva e como as propostas curriculares, no caso o Currículo Paulista, disseminam discursos que circulam em uma rede de relações de poder-saber e buscam a legitimação de uma determinada ordem discursiva.

3. CURRÍCULO PAULISTA

O acesso ao documento Currículo Paulista é facilitado pelo sítio eletrônico do governo pelo qual podemos obter o Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume 1), homologado em agosto de 2019 e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2), homologado em agosto de 2020. Encontramos também no site outros materiais que são divididos em 1) Educação Infantil e Ensino Fundamental e 2) Ensino Médio. Com relação à Educação Física no Ensino Fundamental, temos os materiais de apoio: as habilidades do Currículo Paulista, Cadernos do Aluno dos anos finais e os Cadernos do Professor dos anos iniciais e finais.

O documento começou a ser elaborado em 2018, envolvendo a SEDUC-SP, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada²⁸. Os redatores da disciplina Educação Física foram Maria Carolina Rebuá Ribeiro²⁹ e Sandra Pereira Mendes³⁰. A primeira versão do documento foi disponibilizada para uma consulta pública online e as sugestões julgadas como pertinentes incorporadas, resultando na segunda versão. Esta, por sua vez, foi discutida em seminários regionais, em que novamente as contribuições pertinentes foram incorporadas pelos redatores, culminando na terceira versão. Por conta dessa consulta pública e dos seminários anunciados, o documento afirma que houve construção colaborativa do currículo. A terceira versão do currículo foi encaminhada para a Comissão do Conselho Estadual, que solicitou revisões e adequações ao documento conforme os interesses enfatizados pela comissão, como o conceito de competência instituído na BNCC e a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas.

O documento principal (São Paulo, 2019), volume 1, apresenta o programa oficial do Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Seu formato é dividido em três partes:

²⁸ O documento não explica quem são esses representantes de rede privada que participaram no processo de elaboração do Currículo Paulista.

²⁹ Maria Carolina Rebuá Ribeiro é professora de Educação Física da rede municipal de Sorocaba. Foi nomeada Gestora de Desenvolvimento Educacional na Secretaria Municipal da Educação de Sorocaba (2017-2019), mesmo período em que também foi redatora do Currículo Paulista, do componente curricular da Educação Física (2018-2019). Além de Mestre em Educação pelo PPGE da UNISO na linha de Cotidiano Escolar, também é bacharela em Nutrição pela Faculdade Anhanguera. Essas informações foram retiradas do seu currículo lattes, última atualização em 21/02/2023, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5725589433399310>, acesso em 23 de junho de 2023.

³⁰ Sandra Pereira Mendes possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da A.C.M. de Sorocaba e atualmente faz parte da Equipe Técnica Curricular Educação Física-Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Essas informações foram retiradas do seu currículo lattes, última atualização em 26/12/2018, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7571586804391046>, acesso em 23 de junho de 2023.

1) O Currículo Paulista: uma construção colaborativa, que apresenta o documento, os seus fundamentos pedagógicos e as Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista;

2) A Etapa da Educação Infantil: Identidade e finalidade da Educação Infantil, Aspectos pedagógicos e o Organizador Curricular, com intencionalidade educativa;

3) A Etapa do Ensino Fundamental: Área de linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências da Natureza, Área de Ciências Humanas, Área de Ensino Religioso.

Os próximos tópicos da pesquisa serão os resultados das análises sobre o Currículo Paulista, com a seguinte segmentação: no primeiro tópico, serão identificados os discursos políticos produzidos na parte do texto do Ensino Fundamental (2019), “Currículo Paulista: uma construção colaborativa”, buscando as produções discursivas que legitimam a sua reformulação curricular, através da discussão sobre as influências das redes de governança da atual política global e o modo como o currículo estadual se ancora na BNCC. No segundo tópico, será realizada uma análise dos discursos predominantes nos textos da Educação Física no Currículo Paulista. A análise abordará como o documento justifica sua inclusão na Área de Linguagens, a visão da disciplina, a organização das aprendizagens, as competências, a explicação sobre as etapas da Educação Básica, a organização das Unidades Temáticas e a identificação dos interesses defendidos, especificando quais discursos pedagógicos são valorizados e quais são excluídos. Analisaremos as condições de procedência e emergência das práticas discursivas dispersas no Currículo Paulista, o jogo discursivo presente nos enunciados que circulam o texto, discutindo os embates e identificando algumas incoerências presentes no documento.

3.1 Os discursos que legitimam o Currículo Paulista

Nesse primeiro momento, pretendemos contextualizar alguns acontecimentos e discursos da política educacional presentes no documento Currículo Paulista, tendo em vista os conceitos da abordagem do ciclo de política. Para isso precisamos levar em consideração o contexto de influência que possibilita entendermos como a atual globalização interfere no processo de reformulação curricular da política nacional, seguindo uma lógica global. Entretanto, a política nacional também possui um importante papel na formação das agendas globais. Isso significa que a construção do atual Currículo Paulista não é apenas de interesse local, pois o atual cenário histórico, político e social permitiu a descontinuação do currículo anterior para que um novo fosse implementado. A intenção não será mapear as redes políticas

do currículo do Estado de São Paulo, mas responder se há como identificar no texto os discursos destas redes de governança e a influência das agendas internacionais ou nacionais.

Em uma fácil constatação, poderíamos afirmar que a construção do Currículo Paulista está intimamente ligada ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), conforme o próprio Currículo Paulista³¹ destaca:

Com a homologação da BNCC, os Estados iniciam a (re)elaboração de seus currículos. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal (São Paulo, 2019, p.15).

As primeiras discussões visando a elaboração do Currículo Paulista se dão em regime de colaboração, por meio do ProBNCC, instituído pela Portaria MEC Nº 331 (São Paulo, 2019, p.15).

Entretanto, a produção de políticas educacionais e curriculares são tensionadas pelo processo de globalização, que dissemina discursos que buscam por meio de reformas resolver o “problema” da educação. Além disso, a insistência por um currículo comum vinculado à qualidade da educação pública implica em valorizarmos um falso salvacionismo educacional. O discurso disseminado traz a ideia de que um conhecimento unificado e homogeneizado seria capaz de resolver os problemas sociais e possibilitar o desenvolvimento econômico. Lopes (2018), ao abordar essa questão, afirma:

Mesmo não sendo possível a constituição dessa homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto. Todavia, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Conseqüentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (Lopes, 2018, p.26).

O conceito de redes de política desenvolvido por Ball (2014) evidencia as relações de poder ao redor das disputas econômicas no campo educacional. Nessa nova forma de governança apontada pelo autor, existem novas vozes presentes nas políticas educacionais. O interesse pela educação não é apenas dos governos e dos agentes governamentais do setor público, mas de organismos internacionais, transnacionais e organizações não governamentais

³¹A citação direta do Currículo Paulista ficará centralizada e em itálico para se destacar e se diferenciar da citação direta de autores.

que buscam sua participação no campo educacional voltado para o mercado, para a sua privatização e a legitimação de discursos neoliberais:

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas, em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas (Ball, 2014, p. 220).

No caso da BNCC, aprovada em 2017, produziram-se políticas públicas para sua implementação, que embora tivesse como protagonistas as secretarias Estaduais e Distrital de educação, a UNDIME e a CONSED, contou também com a participação de diversas organizações e fundações de iniciativa privada³².

Segundo Araujo (2022), no Brasil, as redes políticas sobre a BNCC tiveram uma participação mais visível a depender do momento. Antes da homologação da Base, o Movimento pela Base participou das reuniões sobre a política do documento, em destaque, os debates impulsionados pela Fundação Lemann. Após a homologação, protagonizaram o debate instituições como Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) que ofereciam materiais e cursos de formação. O currículo torna-se espaço global de disputas em que redes filantrópicas buscam legitimar sentidos e sugerem soluções para os problemas da educação, empregando ações privadas para os entraves do setor público, articulando discursos do imaginário neoliberal (Ball, 2014).

Macedo (2014), ancorada no conceito de redes de políticas de Ball, aprofundou-se nessa discussão, a fim de identificar a participação dos agentes públicos e privados no debate da Base. Conclui a autora que as parcerias do setor privado estão criando formas de governamentalidade e a “construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (Macedo, 2014, p.1549). Por esse motivo que a política global educacional demonstra interesse na produção do dispositivo normativo da BNCC. A fase de implementação da Base impôs aos estados e municípios a construção de seus

³²Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper, Instituto Fernando Henrique Cardoso e o Movimento Todos pela Educação. No site <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#rede>, podemos encontrar esses e outras organizações parceiras.

currículos. A elaboração do Currículo Paulista faz parte dessa política ProBNCC e está diretamente relacionada à política global neoliberal de desenvolvimento econômico.

Araujo (2022) realizou a etnografia de redes para identificar as redes políticas que possibilitaram a aprovação da BNCC. A autora indica que existe uma relação cada vez mais estreita entre as esferas pública e privada. Os atores sociais e as instituições mapeadas pela autora produzem discursos que legitimam a necessidade de existir um currículo comum e buscam estratégias de consenso da política em torno da Base. Tenta-se, principalmente, defender a qualidade da educação propondo alternativas do setor privado e filantrópico na esfera pública educacional. Araujo afirma ser o discurso pela defesa da igualdade o ponto de conexão da esfera pública e privada, buscando promover uma forma de educação mais participativa, plural e democrática. O próprio documento base do currículo do Estado de São Paulo aponta que a produção do Currículo Paulista se deu em regime de colaboração, um currículo representativo. O texto aponta que a SEDUC-SP, a UNDIME-SP e os representantes da rede privada criaram oportunidades para a participação da população:

[...] um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil — todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento (São Paulo, 2019, p. 15).

No entanto, a participação do público ocorreu com a disponibilização de um formulário online para consulta da primeira versão. O resultado positivo da avaliação do público foi reforçado pelo discurso estatístico que mostra o número de participações, de sugestões e a taxa de aprovação expressos em gráficos.

O índice médio de aprovação do currículo foi de 90,8%, o que demonstra a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública.

Foram incorporadas as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, resultando na segunda versão do Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p.17).

Percebe-se, porém, que existe um controle do que pode ser incorporado ao currículo, pois o documento afirma, sem definir precisamente quais critérios, que somente sugestões consideradas pertinentes foram escutadas. Isso ocorreu também na segunda versão, uma vez que o documento destaca que, após 82 seminários com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, foram encaminhadas propostas de novas habilidades, revisão e exclusão de outras, porém os redatores analisaram as contribuições e somente aquelas

consideradas pertinentes foram incorporadas. Entendemos que o processo de seleção durante a produção de um texto curricular é inevitável e até necessário, pois nem tudo pode ser incluído ou apresenta coerência conceitual. No entanto, o objetivo é claro: mostrar que houve a escuta e a participação da população, tornando-se um currículo plural e democrático com uma taxa de aprovação aceitável. Desse modo, com a aprovação do público, o currículo do Estado de São Paulo busca a sua legitimação, indicando que existe um possível consenso sobre o currículo proposto, o que o torna pouco questionável.

O documento, após descrever esse processo de produção do currículo de maneira colaborativa e defender a garantia de sua implementação, aborda os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista, detalhando as competências e habilidades nele presentes. Segundo Macedo (2018), a definição de competências presente na Base é materializada como meta a ser atingida, principalmente porque é desdobrada em habilidades. Na página 29 da BNCC, essas habilidades são codificadas com letras e números que, embora sem nenhuma referência no documento, podem ser facilmente comparadas com a revisão da taxonomia de Bloom:

Os velhos modelos de Bloom e Mager (MEC, 2017, p.29) — expoentes da abordagem técnica dos anos 1950-1960 — estão de volta para possibilitar a escrita clara e inequívoca das habilidades, codificadas com letras e números, cuja montagem é detalhadamente explicada. Como o documento informa que tais códigos não explicitam sequência ou importância, o sentido de seu destaque seria, talvez, apenas fortalecer o imaginário de controle necessário à implementação de um currículo formal centralizado. Certamente, está-se contando com que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete aos mais rebeldes de que ela ocorrerá (Macedo, 2018, p.32).

No currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, as codificações das habilidades são ainda mais afuniladas. Os códigos apontam o ano em que as habilidades devem ser ensinadas, diferente da BNCC, que apontava apenas a etapa de ensino.

A estrutura dos códigos de referência das habilidades da BNCC foi mantida, para que em caso de necessidade, seja possível observar sua correlação com aquelas do Currículo Paulista. A fim de permitir a identificação de cada uma das habilidades do Currículo Paulista, a numeração que antes indicava a etapa de ensino, passou a indicar o ano ao qual pertence. Por exemplo, o código de referência da BNCC é (EF35EF01), em que a dezena indica o ciclo de ensino do 3º ao 5º ano; o código de referência da habilidade que consta no Currículo Paulista é (EF03EF01), sendo que a dezena alterada indica que a habilidade se refere ao 3º ano (São Paulo, 2019, p.190).

Sobre o conceito de competências gerais da BNCC, o documento de São Paulo reitera, em diversas passagens a concordância com o termo e a sua utilização durante o processo de elaboração das versões do texto, conforme podemos evidenciar nas seguintes citações:

Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas (São Paulo, 2019, p.11).

A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual (São Paulo, 2019, p.20).

Foram incorporadas as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, resultando na segunda versão do Currículo Paulista (São Paulo, 2019, p.23-24).

A versão revista foi apresentada pelos redatores da SEDUC e UNDIME à Comissão do Conselho Estadual. Foram reiteradas, pela Comissão, recomendações para que, no Currículo Paulista, observe-se o conceito de competência instituído na BNCC, e ainda, que seja enfatizada em todos os componentes curriculares a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas (São Paulo, 2019, p.24).

Para que o conjunto das competências gerais possa ser efetivamente garantido, é necessário enxergar o estudante de uma nova forma, reconhecendo todo o seu potencial de desenvolvimento. É necessário acreditar que todos podem aprender e, ainda, ter a necessária flexibilidade para a adoção de estratégias metodológicas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Segundo essa perspectiva, o Currículo Paulista, em alinhamento à BNCC, preconiza a adoção de práticas pedagógicas e de gestão que levem em consideração:

- O compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em toda sua complexidade, integrando as dimensões intelectual (cognitiva), física e afetiva;*
- Uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, de suas ações e pensamentos, bem como do professor, nos âmbitos pessoal e profissional;*
- O acolhimento das pessoas em suas singularidades e diversidades, o combate à discriminação e ao preconceito em todas as suas expressões, bem como a afirmação do respeito às diferenças sociais, pessoais, históricas, linguísticas, culturais;*
- A necessidade de construir uma escola como espaço de aprendizagem, de cultura e de democracia, que responda ao desafio da formação dos estudantes para atuar em uma sociedade altamente marcada pela tecnologia e pela mudança (São Paulo, 2019, p.23).*

Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e

procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (pág.8) (São Paulo, 2019, p.24).

Como na BNCC, a Competência Geral 6 do Currículo Paulista refere-se à necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições e espaços para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las — com autoconfiança, persistência, determinação e esforço (São Paulo, 2019, p.26).

Nos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um aspecto fundamental está posto nas competências gerais, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (São Paulo, 2019, p.58).

Competências é um termo em disputa e conhecido na área da educação. Nas reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, a noção de educação por competências, apoiada no construtivismo pedagógico, já estava presente, como podemos observar nos PCNs (Lopes; Macedo, 2011). Entretanto, segundo Macedo (2019), até a 2ª versão da BNCC, o conceito de competências ficou um tanto à margem. O que se evidenciava era a noção de direito de aprendizagem, uma demanda dos movimentos sociais e acadêmicos. Porém, podemos observar que o momento de construção da BNCC foi marcado pela instabilidade da política brasileira da época. O documento começou a ser redigido em 2015, com a publicação da sua 1ª versão, um ano depois, mais especificamente em 3 de maio de 2016, a 2ª versão foi lançada. Até esta versão, o Brasil tinha como presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), que viria a ter seu governo findado mediante a ação de impedimento (impeachment), produzida por um golpe jurídico fundamentado, estabelecido e oficializado pelos demais poderes da Federação, em 31 de agosto de 2016. A contextualização desse cenário instável na política é importante porque a terceira versão foi produzida durante o período pós-impeachment do governo de Michel Temer (2016-2018), culminando na versão final das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental homologada pelo então ministro da Educação, José Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Essas mudanças na política brasileira afetaram o debate da BNCC e sua versão final apresenta algumas discontinuidades. É o caso da noção de competências. Segundo Macedo (2019), o conceito de competência alinha a política educacional brasileira à governança da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE)³³, colocando em prática avaliações internacionais comparativas que tornam a educação impossível, visto que a comparação busca formar um sujeito genérico, não havendo espaço para o sujeito singular, único e imprevisível:

A comparação requer, e produz para existir, um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno competente (ou não). Com isso, ela torna a educação impossível, posto que não há educação – em si uma relação intersubjetiva – sem alteridade, sem o sujeito singular capaz de, e nem sempre, ser feliz, criativo, ter empatia, cooperar, amar. A OCDE vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. Estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma (Macedo, 2019, p.52).

Além disso, Macedo (2019) também aponta que, na educação o termo competência tem sido associado a diferentes sentidos, porém no cenário internacional pós-1990, ficou notabilizado pelos documentos da UNESCO (1996), especialmente o Relatório Delors, reforçando aspectos globalizantes. Segundo Noguera-Ramírez (2011), o movimento de mundialização da educação se iniciou após a Segunda Guerra Mundial com o processo de fundação da UNESCO em 1946. O propósito da agência, em regime de cooperação internacional, é de contribuir para a paz mundial mediante o desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Cultura. Sua atuação possibilitou que as discussões educacionais se expandissem mundialmente. No ano de 1996, foi elaborado um relatório para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors³⁴, intitulada “Educação: um tesouro a descobrir”. Para Macedo (2019), os princípios desenvolvidos nesse relatório como os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser) e a educação ao longo da vida foram comuns nas políticas públicas do fim do século XX. Salienta a autora que nesses documentos internacionais, o discurso de que a educação é essencial para a produtividade econômica, o desenvolvimento saudável social e do indivíduo e a inclusão socioeconômica foi ainda mais fortalecida nas

³³A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional bilateral, que visa coordenar políticas econômicas e sociais. Desde 2007, o governo brasileiro busca formalmente, sem lograr êxito, fazer parte do grupo, considerado um dos “parceiros-chaves” da Organização. OCDE conta com países considerados parceiros-chave para trabalhos conjuntos pontuais, que auxiliam nas pesquisas e debates, participam de reuniões e fornecem estatísticas para o banco de dados da organização. A noção de competência que vigora na OCDE está atrelada ao modelo de produção toyotista, definindo uma perspectiva de formação utilitarista (Alves, Araújo e Lima, 2012). Além disso, Macedo (2019) afirma que a ideia de competência foi retomada no contexto do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), sendo sua criação uma importante ferramenta de controle da governança da OCDE.

³⁴Jacques Delors é um economista e político francês, foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. De 1993 a 1996 presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO.

décadas seguintes, com o protagonismo da OCDE no cenário mundial. A disseminação do discurso da UNESCO pode ser observada no Currículo Paulista, conforme segue o seguinte trecho:

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender) (São Paulo, 2019, p.24).

A influência da política internacional no contexto de produção de texto do Currículo Paulista pode ser constatada nos discursos presentes no documento, porém a sua disseminação envolve disputas e conflitos hibridizados e recontextualizados, alterando assim o seu significado. Ball (1998), referenciando Bernstein, afirma que quando um discurso muda de lugar, há espaço para que a ideologia atue. O autor completa que “a recontextualização ocorre no interior e entre campos ‘oficiais’ e ‘pedagógicos’” (Ball, 1998, p.133). Desse modo, embora o Estado e os campos oficiais atuem na produção local dos documentos, existem outras forças formadas por diferentes grupos sociais e sujeitos, envolvidas na construção do texto (redatores, professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil). Segundo Lopes (2005), no processo de hibridização das políticas curriculares, apesar de existir a prevalência de discursos hegemônicos, há espaço para deslizamento de sentidos. Desse modo, no documento de São Paulo, ao mesmo tempo em que o termo competência está alinhado a pressupostos neoliberais, é possível várias interpretações, principalmente quando hibridizado com outros discursos. Podemos observar isso na própria área da Educação Física, quando o Currículo Paulista afirma dialogar com os fundamentos da BNCC, porém o desdobramento do parágrafo não relaciona o termo competência com a produtividade econômica:

O Currículo Paulista dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a Educação Integral) que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia. Com o intuito de contemplar esses aspectos, amplia-se a discussão para os mecanismos que validam, nos diversos contextos, as identidades, uma cultura, ou ainda uma prática corporal em detrimento de outras. Isso significa atentar para as relações de poder que incidem sobre as etnias, gêneros, raças e sobre a corporeidade para problematizá-las e superá-las (São Paulo, 2019, p.181).

Segundo Araujo (2022), a defesa da competência, a formação de professores e gestores e o discurso da avaliação são preocupações que estão interligadas. São pontos que operam como justificativas uma para as outras: a formação do docente é substancial para que os estudantes se desenvolvam e aprendam as competências, e a avaliação é uma forma de mensurar não somente o que está sendo ensinado e aprendido, mas também se as formações estão atendendo a expectativa da política. Além da defesa da competência, o Currículo Paulista também produz discursos sobre a importância da avaliação e da formação dos educadores, conforme destacado a seguir:

Dessa maneira, que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação. (São Paulo, 2019, p.11)

Esse trabalho conjunto alinha-se à Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que indica a pactuação como ferramenta para definir as diretrizes pedagógicas, a criação de indicadores de avaliação, de índices de qualidade de serviços e de formação de professores das redes. (São Paulo, 2019, p.15).

O Currículo Paulista parte do pressuposto de que a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino. Dessa maneira, os resultados dos processos avaliativos devem concorrer para que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens e para que os professores façam eventuais ajustes em suas práticas para garantir a qualidade dessas aprendizagens. Sob essa perspectiva, a avaliação produz informações valiosas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, às necessidades de recuperação e de reforço das aprendizagens, à própria prática em sala de aula, permitindo adequações e mudanças metodológicas. Desta forma, avaliar demanda um olhar atento do professor em relação aos avanços, assim como pensar em instrumentos pelos quais possa, de fato, diagnosticar as aprendizagens dos estudantes e seus níveis de proficiência a respeito do que lhes foi ensinado e planejar ações necessárias para que todos possam aprender (São Paulo, 2019, p.28).

As questões apontadas até aqui são práticas discursivas, e pode-se afirmar que o documento político disponibilizado aos professores como currículo oficial do Estado de São Paulo faz parte de uma estratégia hegemônica de governamentalidade neoliberal, que por meio de redes políticas, buscam uma nova forma de regulação das práticas pedagógicas. Uma visão superficial indicaria uma enganosa e simples dicotomia pontuada pelo Hall (1997, p.37) “estado = regulamentação e mercado = liberdade”. A ideia de que existe uma desregulação, retira do Estado a sua responsabilidade na regulamentação das práticas educacionais, deixando a escola

livre para a concorrência do mercado. Entretanto, o mercado precisa ser regulado e ele se autorregula, portanto, a questão não é liberdade ou restrição, mas modos diferentes de regulação (Hall, 1997). Conforme aponta Araujo (2022), esses discursos impulsionam o investimento em materiais didáticos e a intensificação das parcerias do setor público com os setores privados. Sabe-se que a secretaria do Estado de São Paulo preza pelo resultado das avaliações externas, instituindo a bonificação pelo resultado, além de incentivar a realização de formações, principalmente por meio da utilização de tecnologias digitais. O limite da pesquisa não permite explorar com maior intensidade essas formas de regulação, mas é possível apontar, pela análise da parte introdutória do Currículo Paulista, a produção dos mesmos discursos presentes na BNCC, reforçando e apoiando a formação das políticas educacionais e curriculares nacionais e das agendas globais.

No próximo tópico, será abordada de forma mais específica a área da Educação Física, com foco nos discursos pedagógicos que permeiam o Currículo Paulista. Será feita uma análise dos regimes de verdade presentes no documento principal e nos Cadernos do Professor, bem como uma discussão sobre a valorização de certos saberes da área em detrimento de outros que, durante o processo de elaboração do texto político, acabaram ficando menos destacados.

3.2 A Educação Física no Currículo Paulista

No tópico anterior, discutimos os discursos que legitimaram a produção da Educação Física no Currículo Paulista, e percebemos que, após a implementação da BNCC, o governo do estado de São Paulo estabeleceu um diálogo mais próximo com o documento político nacional, substituindo o currículo anterior pelo atual. Esse movimento não foi isolado, tornou-se presente em todo o território nacional e foi facilitado por programas de apoio e incentivo, que tornaram o alinhamento interessante aos estados e aos municípios. Esses acontecimentos nos mobilizaram a questionar o modo como tal aproximação se efetiva, identificando quais discursos pedagógicos estão dispersos e em disputa, quais são valorizados e quais são excluídos. Isso se dá, porque como já dito, todo documento curricular sofre recontextualizações por conta dos embates pela prevalência de certas concepções de sociedade, sujeito e área (Lopes, 2005). Dessa forma, é possível verificar os enunciados dispersos nos textos dentro do contexto do jogo discursivo, buscando seus embates e as incoerências ao longo do texto curricular.

Percebemos com a revisão sistemática das produções acadêmicas sobre a Educação Física no Currículo do Estado de São Paulo (Amusquivar; Nunes, 2022), a existência dos jogos

de força no campo acadêmico e as múltiplas formas de legitimar ou contestar um currículo. A revisão evidenciou que, na área acadêmica, há discursos que corroboram com o do currículo comum e apontam como positiva a existência de materiais didáticos no ensino da área da Educação Física. Mesmo nas publicações que apontam para contradições ou desaprovações do currículo de São Paulo, não foram encontrados discursos que contestem a presença de um currículo comum. Desse modo, podemos considerar que essa é uma vontade de verdade que permeia a área, pois uma parcela dos pesquisadores acadêmicos da Educação Física concorda com o discurso político que defende o currículo comum.

A defesa por um currículo na Educação Física revela os jogos de força que visam legitimar determinados discursos pedagógicos, com os documentos oficiais atuando como arenas de disputa. Na revisão que realizamos acerca das produções acadêmicas, ficou evidente a presença de diferentes atores buscando estabelecer uma visão hegemônica da Educação Física. Ao analisar os documentos que fundamentam o Currículo Paulista, observamos como eles circulam e se entrelaçam, com alguns tentando se destacar em detrimento de outros.

A seguir, exploraremos mais detalhadamente essas relações, mas, neste primeiro momento, apresentaremos as considerações iniciais sobre a organização e as principais concepções pedagógicas presentes no documento principal. De forma resumida, podemos dividir a parte dedicada à Educação Física da seguinte maneira:

1) introdução: apresenta a visão da disciplina, da organização das aprendizagens e das competências específicas para o Ensino Fundamental;

2) as etapas da Educação Básica: explicam como as Unidades temáticas (Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas corporais de aventura e Corpo, Movimento e Saúde) são organizadas no decorrer dos anos letivos e apresentam o quadro de habilidades.

A visão da disciplina inicia-se amparada pela “perspectiva cultural” e que o currículo “deve refletir o contexto sócio histórico”. Na primeira parte, produz um discurso voltado para o ensino das práticas corporais, não somente no campo da sua execução, mas na identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos. O texto não explica o que seria uma perspectiva cultural, mas afirma compreender que o sujeito está inserido em diferentes realidades culturais. A segunda parte aponta para uma instabilidade atual e a necessidade de mudanças em relação ao sujeito que se pretende formar, aos conhecimentos, aos métodos e à organização escolar. No entanto, o texto não explica com detalhes o que seria essa instabilidade na dinâmica social contemporânea que gera a necessidade de revisão da visão de cidadão que o currículo busca formar. Dessa forma, o texto acaba sendo um pouco vago,

tentando incorporar diferentes opiniões sociais que, cada uma à sua maneira, concordam que há alguma forma de instabilidade contemporânea. A intenção do documento, portanto, parece ser acolher, de certa forma, diferentes grupos sociais que apontam para mudanças ou transformações, relacionadas à ressignificação ou atualização da formação do novo cidadão contemporâneo.

Amparado pela perspectiva cultural, o ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos. Nessa perspectiva, portanto, o currículo deve refletir o contexto sócio histórico: a instabilidade da dinâmica social contemporânea imprime a necessidade de rever, ressignificar e atualizar a visão de cidadão que se pretende formar, bem como os conhecimentos, métodos e o tipo de organização escolar que correspondem a essa formação. (São Paulo, 2019, p.181).

O excerto parece fazer uma pequena aproximação com os discursos presentes na produção acadêmica da Educação Física escolar, que, há quase três décadas, se afastou das abordagens psicobiológicas da atividade físico-esportiva e da motricidade humana, embora estas ainda sejam hegemônicas nas escolas. No entanto, o texto não indica claramente sua filiação epistemológica e não define os conceitos de corpo, cultura, vivência e outros termos que não possuem um significado único na área. Isso dificulta a interpretação por parte dos docentes que não tiveram sua formação inicial pautada nesses conceitos. Além disso, na área, existem várias correntes distintas que abordam uma 'perspectiva cultural', o que favorece uma hibridização discursiva e interpretações diversas por parte dos docentes (Nunes; Neira, 2016).

Em seguida, o texto dialoga com a BNCC que defende o desenvolvimento de competências e a Educação Integral dos estudantes. Novamente a questão da cultura está presente, agora com a intenção de discutir as relações de poder que ocorrem sobre as etnias, gêneros, raças e sobre a corporeidade. O texto não se aprofunda na questão das “relações de poder”, mas a constitui como algo que deva ser superado.

Currículo Paulista dialoga com os fundamentos pedagógicos definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a Educação Integral) que defendem o desenvolvimento pleno dos estudantes, o respeito às singularidades, o acolhimento das diversidades e a construção da autonomia. Com o intuito de contemplar esses aspectos, amplia-se a discussão para os mecanismos que validam, nos diversos contextos, as identidades, uma cultura, ou ainda uma prática corporal em detrimento de outras. Isso significa atentar para as relações de poder que incidem sobre as etnias, gêneros, raças e sobre a corporeidade para problematizá-las e superá-las. (São Paulo, 2019, p.181).

Neste contexto, a ausência de uma definição clara do campo teórico faz com que o texto se apresente de forma híbrida e aberta a múltiplas interpretações. Termos como "diversidade" e "identidade" adquirem significados variados dependendo dos autores que os produzem. Além disso, conforme Foucault (1995), não é possível conceber uma sociedade ou interações sociais sem considerar as relações de poder, pois estas tratam do arranjo do campo de ações do outro e de si próprio que não se restringem à opressão, tal como o enunciado nos concebe acreditar. Do mesmo modo, a noção de poder das teorias críticas não é a mesma das teorias pós-críticas³⁵. É importante destacar que essas observações são necessárias para entender a diversidade de conceitos que um mesmo termo pode ter nas Ciências Humanas, pois elas implicam em concepções pedagógicas distintas, logo, em modos de atuação docente diferentes.

Após essa introdução, o texto analisado apresenta duas leituras do sujeito discente que são contraditórias, mas são colocadas como complementares: os estudantes como sujeitos históricos e a compreensão do corpo em suas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais. Esses discursos são epistemologicamente opostos, pois a concepção do estudante como um sujeito histórico se alinha aos pressupostos teóricos críticos, enquanto a preocupação com o desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional está voltada para uma elaboração curricular e de planejamento que busca adequar o estudante às demandas da sociedade (neoliberal) independentemente do contexto histórico que os produz.

É de bom tom lembrar que a emergência do termo cultura corporal no Brasil ocorreu no contexto histórico e político de uma sociedade que recentemente havia saído da ditadura cívico-militar e que, até então, tinha uma visão hegemônica de Educação Física esportivista. Na época, a perspectiva crítico-superadora da Educação Física se destacou na área. Ancorada no materialismo histórico, esse currículo defende a formação do sujeito histórico,

³⁵ As teorias críticas e pós-críticas se diferenciam em sua concepção de poder e sujeito. Podemos citar a concepção crítica marx-freudiana, uma aproximação teórica entre duas vertentes de pensamento — a psicanálise e o marxismo — em que o poder emerge de estruturas econômicas e psíquicas repressivas, e o sujeito é formado por meio dessas relações de classe. Na concepção pós-crítica, no pensamento foucaultiano, o poder não está concentrado apenas na classe ou grupo social. Ele não é algo que se toma, mas que se exerce. Está disperso pela sociedade, permeando as relações de poder e sendo produzido por meio de procedimentos que geram verdades no discurso, com foco no processo de objetivação do sujeito (Bacchi Machado, 2010). Foucault (1995) afirma em seu texto "O Sujeito e o Poder" que, embora tenha se dedicado ao estudo da questão do poder, seu foco principal era o sujeito, ou seja, o modo como o ser humano se torna sujeito. Foucault se distancia da visão tradicional de poder, que o vê como algo imposto de cima para baixo, e propõe que as relações de poder são complexas e se estabelecem no modo de ação de alguns sobre outros. Esse poder não se manifesta necessariamente por meio da violência, mas através do exercício de conduzir as condutas, ou seja, a relação de poder ocorre pelo ato de conduzir o outro. Nesse sentido, o poder é produtivo, pois ele constrói os sujeitos. É nesse aspecto que o filósofo estuda a objetivação do sujeito.

enfatizando a historicidade dos conhecimentos produzidos pela humanidade. A obra marcou o objeto de estudo da área e denunciou o caráter excludente do ensino tradicional da disciplina (Neira; Nunes, 2016). Entretanto, o desenvolvimento das dimensões cognitivas, físicas e socioemocionais está associado à concepção psicopedagógica, que, na área da Educação Física, resultou em currículos voltados para a psicologia do desenvolvimento, destacando-se a psicomotricidade e o currículo desenvolvimentista.

Entretanto, o discurso produzido no Currículo Paulista sugere que é permitido trabalhar simultaneamente com a Formação Integral e com a Cultura Corporal, entendida como o conhecimento produzido pela humanidade que, historicamente, se consolidou na área como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a luta. Gramorelli e Neira (2016) apontam para uma confusão conceitual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento cuja força na sua propagação aproximou o conceito de cultura corporal do construtivismo pedagógico, da tipologia de conteúdos e do desenvolvimento de competências, fazendo com que o termo perdesse sua criticidade inicial. O Currículo Paulista valida esse discurso esvaziado, considerando benéfica a possibilidade de misturar perspectivas curriculares, apesar de não fazer alarde sobre isso. Contudo, quando isso ocorre, resulta em um híbrido e gera um novo discurso sobre a Educação Física, que busca uma organização curricular própria e metodologias que atendam a esse hibridismo teórico.

Assim, é necessário admitir os estudantes como sujeitos históricos, que tenham suas identidades validadas, que compreendam o corpo como um todo integrado pelas dimensões cognitivas, físicas, socioemocionais e como promotor das vivências e produtor de sentido nos contextos existenciais. (São Paulo, 2019, p.181-182).

[...] vale lembrar que esse olhar para a formação integral não invalida a prática pedagógica que vem sendo historicamente trabalhada no componente; trata-se de definir intencionalidades que contemplem a formação integral e promover arranjos curriculares e metodológicos que atendam a essa formação. (São Paulo, 2019, p.182).

A partir disso, começa a ser materializada no documento uma produção discursiva acerca do que deve ser a Educação Física no Currículo Paulista: primeiro, a organização da aprendizagem; segundo, a divisão das temáticas. Sobre a organização da aprendizagem da disciplina Educação Física no documento, a construção das habilidades está vinculada a oito dimensões: reflexão sobre a ação, análise, compreensão, experimentação, uso e apropriação, fruição, construção de valores e protagonismo comunitário. O foco da Educação Física está na aprendizagem, pois essas oito dimensões reforçam o discurso que a disciplina trabalha com os aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais. O objetivo não é comparar os documentos, mas,

em uma rápida passagem na parte da Educação Física na BNCC, essas dimensões também estão presentes no texto nacional. No entanto, o Currículo Paulista agrupou essas dimensões em três categorias:

1) Aprender sobre:

Reflexão sobre a ação, refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) aprender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades individuais e das pessoas com quem compartilha a sua realização;

Análise, está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais. Nesta dimensão, abordam-se conhecimentos sobre os sistemas táticos, o efeito de um exercício numa capacidade física etc.;

Compreensão, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto socio-cultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Refere-se, ainda, à interpretação das manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e ao contexto social que as gerou e/ou modificou. (São Paulo, 2019, p.182-183).

2) Aprender a fazer:

Experimentação, refere-se aos conhecimentos que não podem ser acessados sem que sejam efetivamente experimentados e à oportunidade de atribuir sentido à experiência; Uso e apropriação, amplia a dimensão da experimentação por viabilizar ao estudante a realização autônoma de uma prática corporal. Diz respeito aos conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas; Fruição, implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais próprias ou de outras pessoas e de práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Refere-se à apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciá-la quando realizada por outros. (São Paulo, 2019, p.183).

3) Aprender a ser e conviver:

Construção de valores, refere-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática; Protagonismo comunitário, refere-se às atitudes/ações e aos conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Nessa dimensão, as iniciativas são orientadas à intervenção no contexto, em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo. A avaliação

deve ser coerente com os objetivos formativos e ir além dos aspectos biofisiológicos (BRASIL, 1997), embora estes aspectos possam ser considerados. Ela deve ser processual, acompanhar a aprendizagem e servir de referência para professores e estudantes, tanto para ajustes no percurso de aprendizagem proposto, quanto para a autoavaliação. Deve fundamentar-se nos registros advindos da observação do desenvolvimento dos estudantes, em seus aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais, de maneira relacional e coerente com a proposta pedagógica. Amparado pelos pressupostos discutidos, o componente curricular de Educação Física deve garantir o desenvolvimento das seguintes competências específicas. (São Paulo, 2019, p.183).

O Currículo Paulista, ao agrupar as dimensões em três categorias, não menciona um referencial teórico específico, mas o documento valoriza a formação integral, remetendo aos quatro pilares da educação apresentados no relatório de Delors (1996), "Educação: um Tesouro a Descobrir", elaborado pela UNESCO. Os quatro pilares são: "aprender a conhecer", "aprender a ser", "aprender a conviver" e "aprender a fazer". Embora a parte da Educação Física utilize três categorias, elas possuem relação, já que a terceira categoria abrange tanto "aprender a ser" quanto "aprender a conviver", englobando, assim, dois pilares. Essa semelhança entre os documentos demonstra a influência da UNESCO nas políticas educacionais do Brasil. Além disso, a presença das dimensões dos conteúdos na Educação Física está relacionada à divulgação dos PCNs (1997) (Maldonado et al., 2014). Conforme já mencionado, as oito dimensões, divididas em três categorias (aprender sobre, aprender a fazer e aprender a ser e conviver), dispostas no Currículo Paulista, não são explicitamente referenciadas no texto. No entanto, podemos compreender que essas dimensões estão associadas aos PCNs da área, que organizavam os conteúdos da aprendizagem em categorias: conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Relacionando esse documento político educacional brasileiro ao contexto de influência (Bowe; Ball; Gold, 1992), podemos afirmar que os PCNs (1997) estão vinculados ao movimento global da educação. Em 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), organizada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. A conferência resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento serviu de base para políticas públicas em diversos países, incluindo o Brasil, e teve como foco principal as necessidades básicas de aprendizagem (Libâneo, 2012). A Conferência de Jomtien influenciou diretamente as discussões e diretrizes educacionais que levaram à elaboração dos PCNs no Brasil.

Retomando aos PCNs (1997), o “aprender sobre” está associado à dimensão conceitual, pois engloba a reflexão sobre a ação, as habilidades de resolver desafios, aprender novas modalidades e a adequação das práticas vivenciadas. A “análise” refere-se às habilidades associadas aos conceitos teóricos das práticas corporais (características, funcionamento, sistemas táticos, o efeito de um exercício em uma capacidade física, entre outros), enquanto “compreensão” envolve as habilidades relacionadas ao processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural e à interpretação das manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas.

O “Aprender a fazer” está no âmbito da dimensão procedimental (experimentação, uso e apropriação e fruição). A “experimentação” envolve as habilidades relacionadas à efetiva vivência prática, enquanto o “uso e apropriação” visa ampliar essa dimensão, possibilitando a realização autônoma de uma prática corporal. A “fruição” envolve a apreciação estética gerada pelas vivências corporais, seja na própria prática, seja quando o outro realiza.

O “Aprender a ser e conviver”, por sua vez, compreende a dimensão atitudinal que busca a construção de valores e protagonismo comunitário. A “construção de valores” refere-se às habilidades que possibilitam a aprendizagem de valores e normas a favor de uma sociedade democrática. O “protagonismo comunitário” envolve habilidades relacionadas à participação dos estudantes nas ações de democratização do acesso das pessoas às práticas corporais.

O discurso das dimensões dos conteúdos dispersos na área acadêmica da Educação Física possui como principais autores de referência Darido e Rangel (2005). Eles se baseiam na produção de vários autores espanhóis, como César Coll, Antoni Zabala, Miguel Zabalza, Fernando Hernandez, Jesus Palácios, Juan Ignacio Pozo, que tiveram larga influência nas reformas educacionais brasileiras dos anos 1990. Essas influências fortaleceram a noção de educação por competências, apoiada no construtivismo pedagógico, e promoveram a ressignificação das dimensões dos conteúdos de aprendizagem, presentes em obras de Tyler, Bloom, Merrill e outros que deram bases para o tecnicismo educacional dos anos 1950, 1960 e 1970 (Lopes; Macedo, 2011).

Moreira (1997) analisa a teorização curricular proposta por Coll, destacando suas limitações e associando-a à perspectiva tradicional de currículo e ao seu caráter psicologizante. Professor da Universidade de Barcelona, César Coll foi mentor da Reforma Espanhola e, no Brasil, consultor de equipes responsáveis por diversos documentos dos PCNs. Segundo Moreira, esse documento está situado no contexto das estratégias neoliberais da educação, pois negligencia o caráter político da discussão sobre qualidade de ensino, não se preocupa com

mudanças sociais e prioriza uma visão de mundo que atende a interesses individuais. Moreira destaca que o modelo curricular de Coll se assemelha ao modelo curricular de Tyler, diferenciando-se pelo aspecto psicológico, pois Tyler se utilizava da psicologia comportamental, enquanto Coll se mostra influenciado pela concepção construtivista da aprendizagem escolar. Portanto, trata-se de uma teorização curricular preocupada com a aprendizagem, que prioriza o método, explicando as etapas de desenvolvimento e os processos cognitivos, possuindo assim um caráter prescritivo que privilegia normas e diretrizes em detrimento de uma educação que promova nos estudantes uma postura crítica diante dos conhecimentos, valores e relações sociais dominantes. A teorização de Coll acaba por legitimar a intervenção da psicologia no currículo, visando um assujeitamento no qual há uma adaptação dos sujeitos à sociedade vigente, secundarizando questões mais amplas de ordem política, social e cultural.

A segunda produção discursiva apresentada no texto refere-se à forma de organização da Educação Física no Currículo Paulista, que é estruturada em habilidades por temáticas. Ela segue dividida nas seguintes Unidades Temáticas: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes, Práticas corporais de aventura e Corpo, Movimento e Saúde. Para cada Unidade Temática existem habilidades previstas e sistematizadas em uma tabela, que apresenta uma sequência ano a ano. Para melhor compreender a organização, enquadrámos as quantidades de habilidades que cada Unidade Temática possui, distribuídas durante as etapas do Ensino Fundamental:

Tabela 2 - Habilidades por Unidade Temáticas/ano

Ano/ Unidade Temática	Brincadeiras e jogos	Danças	Lutas	Ginásticas	Esportes	Práticas corporais de aventura	Corpo, Movimento e Saúde	Total
1º ano	6	2	-	4	2	-	2	16
2º ano	5	2	-	4	2	-	1	14
3º ano	6	3	2	2	1	-	1	15
4º ano	5	3	3	2	1	-	2	16
5º ano	3	4	2	2	4	-	2	17
6º ano	2	2	3	2	4	3	2	18
7º ano	2	2	2	3	6	2	2	19
8º ano	-	4	2	2	4	2	2	16
9º ano	-	2	2	3	6	2	3	18
Total	29	24	16	24	30	9	17	149

Fonte: elaborado pelos autores.

As Unidades Temáticas do Currículo Paulista são as mesmas da BNCC, com exceção da tematização da unidade Corpo, Movimento e Saúde que não está presente na Base. Segundo o documento, essa inclusão ocorreu em atenção à consulta pública e destaca que existem habilidades na BNCC que contempla o tema, mas que foram criadas algumas habilidades para atender a especificidade da temática. Entretanto, devemos destacar que na proposta curricular do Estado de São Paulo, implementado em 2008, já existia uma tematização semelhante chamada de “Organismo humano, movimento e saúde”, tratando os mesmos saberes como consciência e conhecimento corporal, habilidades motoras, capacidades físicas, diferenciação entre exercício físico e atividade física, questões referentes à qualidade de vida, os princípios do treinamento físico, questões como o *dopping* e os transtornos de imagem³⁶. Posteriormente, abordaremos os discursos pedagógicos presentes nessa Unidade Temática. Contudo, vale destacar que os temas discutidos fazem parte do currículo da saúde renovada, ou o currículo saudável, que se preocupa com a aquisição de conhecimento relacionados à importância do exercício físico para a melhoria da aptidão, estimulando práticas regulatórias da atividade física (Neira e Nunes, 2009).

O currículo distribui oportunidades, e a relação das habilidades por Unidade temática e ano acadêmico permite, de início, alguns apontamentos e reflexões sobre a distribuição de saberes e a predominância de determinadas temáticas em relação às outras. Nota-se uma correlação entre a unidade temática “brincadeiras e jogos” e “esportes”; a quantidade de habilidades variam inversamente. No início do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano), a quantidade de habilidades na temática “brincadeiras e jogos” é maior, em torno de 5/6 habilidades por ano e, a partir do 5º ano, diminui a quantidade de habilidades; no 8º ano e no 9º ano a temática não é trabalhada. Já a temática “esporte” não é muito explorada no início do Ensino Fundamental, tendo mais habilidades a partir do 5º ano. A tematização dos jogos e brincadeiras obedece a uma linearidade local-global: no 1º e 2º ano o contexto é comunitário e regional e no 3º, 4º e 5º ano afirma ampliar com brincadeiras e jogos do mundo, incluindo as de matriz indígena e africana. No 6º e 7º ano existe uma ruptura dessa linha geográfica, sendo trabalhado os jogos eletrônicos. Segundo o documento, o trato pedagógico com a Unidade Temática Esporte foi questionado na consulta pública. Existe uma preocupação em se trabalhar

³⁶ No 8º ano, no 4º bimestre, o transtorno de imagem abordado é a vigorexia, também conhecida como transtorno dismórfico muscular. Este problema, que afeta predominantemente os homens, é caracterizado por uma preocupação extrema com a massa muscular. Os indivíduos acometidos por esse transtorno possuem uma percepção de sua imagem corporal que difere do modo como a sociedade o vê e, como resultado, tornam-se insatisfeitos com seu corpo. Eles frequentemente buscam comportamentos relacionados a exercícios físicos intensivos e dietas rigorosas na tentativa de alcançar um corpo musculoso idealizado (São Paulo, 2022b).

essa temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: para o 1º e 2º ano trabalha-se as “Práticas Lúdicas Esportivas”, com a finalidade de iniciar de forma lúdica os gestos esportivos; e para o 3º e 4º ano, os jogos pré-desportivos, evitando a esportivização precoce. Essa organização reflete um determinado sentido da Educação Física que defende o desenvolvimento físico/motor e a iniciação esportiva. Esse assunto será retomado posteriormente.

Outro aspecto relevante do Currículo Paulista que desenha sua visão sobre a área são os procedimentos de controle do discurso que permeiam a Educação Física, definindo o que não deve ser considerado verdade na área. Esse discurso está associado à descontinuidade discursiva que ocorreu durante a redemocratização do país. O currículo expressa uma posição crítica em relação à concepção anterior da Educação Física, que se limitava a um tratamento instrumental, focada exclusivamente nos aspectos biofisiológicos e na prática motora descontextualizada. Em contraste, o Currículo Paulista produz enunciados que buscam mostrar uma visão mais ampla e humanista, oferecendo uma perspectiva mais contextualizada e crítica.

*Dessa maneira, as habilidades previstas neste currículo visam ao desenvolvimento de todas essas dimensões numa perspectiva sistêmica, **mais humanista que instrumental** (São Paulo, 2019, p.182, grifo nosso).*

*A avaliação deve ser coerente com os objetivos formativos e ir além dos **aspectos biofisiológicos** (BRASIL, 1997), embora estes aspectos possam ser considerados (São Paulo, 2019, p.183, grifo nosso).*

*Professor, **desde as últimas décadas**, os objetivos pedagógicos da Educação Física mudaram: ela vai para além da prática motora, sem contextualização, sem sentido, para uma Educação Física que busca propor reflexão, análise e recriação das práticas corporais. (São Paulo, 2023a, p.05, grifo nosso).*

Esses trechos remetem aos discursos produzidos pelo movimento renovador da Educação Física brasileira na década de 1980. Bracht (1999) aponta dois momentos de crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva. O primeiro momento faz crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva, com um viés cientificista, sem romper totalmente com o paradigma, já o segundo apresentava uma crítica mais radical à Educação Física. A crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva vigente possibilitou a criação, circulação, disputa e reconhecimento de outras concepções de Educação Física.

O currículo Paulista não contextualiza as diferentes perspectivas que surgiram, operando apenas na crítica e marcando um discurso que desaprova a Educação Física voltada para a aptidão física e esportista, alinhado a um currículo tradicional. O caráter meramente instrumental, mencionado no primeiro trecho, refere-se ao discurso predominante na área durante o governo civil-militar (1964-1984), que focava no ensino dos movimentos técnicos

dos esportes e dos movimentos motores. No segundo trecho, a necessidade de ir além dos aspectos biofisiológicos está relacionada ao discurso presente nos próprios PCNs da área, especificamente no documento de 1997, que buscou “ampliar” a visão apenas biológica da avaliação, criticando o seu caráter tecnicista de classificar os estudantes com base no desenvolvimento motor. No terceiro trecho selecionado, observamos que o currículo procura marcar uma ruptura na área, apontando uma mudança a favor de ir além da prática motora descontextualizada.

Portanto, tendo em vista a ordem do discurso (Foucault, 1996), estabeleceu-se o princípio de descontinuidade em relação às perspectivas anteriores sobre o pleno desenvolvimento da aptidão física e esportiva, que predominou no campo acadêmico até a década de 1980. No entanto, o Currículo Paulista não apresenta uma única perspectiva. O texto híbrido denota a forma como a Educação Física se constituiu nos últimos anos, em face ao contexto histórico de democratização do país, que possibilitou a criação, circulação e disputa por hegemonia curricular na área (Neira; Nunes, 2006; 2009). A seguir, discutiremos a presença desses diferentes discursos nos documentos analisados e apresentaremos três pontos de análises:

- 1) O discurso da Educação Física na área de linguagens
- 2) Os discursos pedagógicos da Educação Física
- 3) O discurso jurídico do direito à inclusão

Podemos afirmar que os discursos não estão ocultos, o que possibilitou sua identificação. No entanto, conforme nos alerta Foucault (2008), embora o enunciado não esteja oculto, ele também não é imediatamente visível.

3.2.1 A Educação Física na Área de Linguagens

No Currículo Paulista, a disciplina de Educação Física está alocada na Área de Linguagens, ao lado de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa. Nesse tópico, o discurso da Educação Física na área das linguagens será analisado no documento, identificando quais perspectivas são valorizadas e qual a sua importância dentro do jogo discursivo presente na área, em que há embates que podem ser identificados por meio de possíveis incoerências encontradas no texto. Inicialmente, apontaremos as condições de procedência e emergência do discurso que coloca a Educação Física na área das linguagens, pois sua inclusão não se deve apenas ao alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também insere

a Educação Física na área de Linguagens. De fato, essa organização já era uma prática estabelecida no currículo do estado de São Paulo, pois na versão anterior (2008), a disciplina também se encontrava na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Na pesquisa de Gramorelli (2014), observa-se uma mudança na área da Educação Física, que deixa de considerar o movimento corporal apenas sob o aspecto biológico e psicológico e passa a fundamentar-se também nas Ciências Humanas. Nesse novo enfoque, a gestualidade é entendida como uma forma de linguagem, construída culturalmente. A relação entre a expressão da Cultura Corporal e a Linguagem é evidente, especialmente nas perspectivas curriculares da Educação Física que destacam a cultura como seu foco central (Kunz, 2003; Neira; Nunes, 2006, 2009; Soares et al., 1992). Essas perspectivas defendem a inserção da Educação Física no campo das linguagens. Essa tendência se materializa em documentos estaduais analisados na pesquisa de Gramorelli (2014), e o discurso sobre a cultura corporal expressa uma vontade de verdade³⁷ do que deve ser a Educação Física. Integrar a disciplina na área das Linguagens também é uma vontade de verdade que perpassa os documentos políticos curriculares.

Assim como outros termos basilares para compreensão do campo epistemológico em que se pauta o documento, a concepção da linguagem no documento também não é referenciada, porém ela se constitui da seguinte maneira:

As Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive (São Paulo, 2019, p.65).

Esse excerto indica uma concepção sociointeracionista da linguagem, que fundamenta as teorias críticas da Educação. Essa concepção de linguagem normalmente é apontada a partir das obras de Lev Vygotsky, que enfatiza o seu papel no desenvolvimento cognitivo e na formação do pensamento, e de Mikhail Bakhtin, que afirma que ela é intrinsecamente dialógica e ocorre sempre em contextos sociais específicos. De modo resumido, a linguagem é tomada como prática social, e não simplesmente um sistema de signos ou um meio de comunicação (Gedoz; Costa-hubes, 2012). A partir dos autores citados, podemos dizer que o Currículo Paulista toma a linguagem como uma atividade socialmente situada e

³⁷ Para retomar o conceito de vontade de verdade vide página 29.

contextualizada. Ainda pressupõe a interação entre sujeitos e se constrói através das relações e interações entre pessoas dentro de contextos sociais específicos. Por isso, é tomada como um reflexo e uma construção do momento histórico, social e cultural em que ocorre.

No entanto, a seção específica do documento sobre Educação Física não fornece explicações sobre a relação da disciplina com a linguagem, limitando-se às prescrições de habilidades e à forma como essas habilidades são abordadas nos Cadernos do Professor. A seguir, destacamos as habilidades da área que mencionam os termos 'linguagem' ou 'linguagens':

Tabela 3 - Habilidades do Currículo Paulista

Código alfanumérico	Descrição da habilidade
EF01EF02	Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando sua importância nas culturas de origem.
EF01EF10	Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.
EF02EF02	Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos do contexto regional valorizando sua importância nas culturas de origem.
EF02EF10	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as combinações dos elementos básicos da ginástica geral, comparando a presença desses elementos nas demais práticas corporais.
EF03EF03	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, explicando suas características.
EF03EF16*	Experimentar e descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos inclusivos, explicando a importância desses jogos para a participação de todos.
EF04EF03	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes

	indígena e africana, explicando a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.
--	---

Fonte: habilidades retiradas do documento (São Paulo, 2019, p.191 – 201)

Observamos que a importância atribuída à linguagem se destaca nos anos iniciais, com o objetivo de explorar as diversas formas de linguagem, embora com foco específico no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Isso é evidenciado nas seguintes passagens:

Neste ano, os estudantes encontram-se em processo de alfabetização, sendo assim, é necessário explorar ainda mais as diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, audiovisual etc.). (São Paulo, 2023a, p.58).

Espera-se que, no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o estudante já esteja em processo de letramento, na linguagem Matemática e na Língua Portuguesa, portanto é necessário explorar ainda mais as diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, audiovisual etc.) (São Paulo, 2023a, p.102).

Não podemos deixar de mencionar que os estudantes do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontram-se em processo de letramento, seja na linguagem matemática ou na língua portuguesa, e que a Educação Física contribui para isso quando desenvolve suas habilidades, oportunizando a leitura e a escrita de maneira mais significativa e concreta a partir do uso das diferentes formas de expressão sobre as práticas corporais. (São Paulo, 2022a, p.103).

Nos anos finais, o termo linguagem está restrito principalmente às atividades em que os estudantes precisam produzir materiais como murais, anúncios publicitários ou resenhas, geralmente exigindo a colaboração do professor de Língua Portuguesa.

O mural deverá conter informações sobre a Cultura Urbana e subtemas, e sugere-se que os estudantes utilizem diferentes linguagens e abordagens, por exemplo: se um grupo tem mais afinidade com desenho, poderão se expressar na forma do grafite; os demais grupos poderão fazer Rap, paródias, poesias, propagandas, frases de manifestação artística, cultural e social. Os estudantes devem utilizar as pesquisas das atividades anteriores sobre o assunto, destacando informações mais relevantes para a organização do festival. (São Paulo, 2023b, p.65).

Como você pode ver até agora, pouco se conhece sobre a Pelota Basca. Para finalizar este tema, vamos fazer uma divulgação das modalidades esportivas vivenciadas, para que mais pessoas tenham conhecimento sobre esta modalidade. Convide seu professor de Língua Portuguesa para auxiliar nesta missão. (São Paulo, 2023b, p.163)

Os Cadernos não apresentam um momento que explique por que a Educação Física está inserida na área das Linguagens ou que contextualize a questão do corpo como um texto, e a linguagem corporal como uma forma que constitui a identidade cultural, aspectos amplamente discutidos na área desde os anos 1990. Embora haja uma concepção de cultura e trabalho com a cultura corporal, como abordaremos mais adiante, falta uma justificativa clara. Assim, a Educação Física se encontra na área das Linguagens sem uma explicação adequada, limitando-se ao suporte da alfabetização na linguagem escrita e na matemática, retomando seu viés utilitarista amplamente debatido por Soares (1996).

Soares (1996) explica que o viés utilitarista da Educação Física surgiu na década de 1970, fazendo com que a área perdesse sua especificidade, pois passou a ser vista como um meio para o aprendizado de outras disciplinas ou para o desenvolvimento da socialização da criança, sem um conteúdo que lhe fosse próprio. O discurso da psicomotricidade pretendia inserir a Educação Física em algo considerado mais importante, como a formação integral da criança. Segundo a autora, isso fez com que o professor de Educação Física começasse a se enxergar e a se sentir como um educador com responsabilidades pedagógicas, e não mais como um professor que ensinava gestos técnicos. No entanto, o perigo desse discurso reside no abandono do que era específico da disciplina, condenando o que, até então, era considerado próprio da área, mesmo que, na época, o conteúdo fosse predominantemente esportivo.

A especificidade da Educação Física é negada quando, no Caderno do Professor, afirma-se que a disciplina contribui para o processo de letramento, explorando as múltiplas linguagens (oral, escrita, corporal, audiovisual etc.) ou desenvolvendo habilidades de outras disciplinas, como a língua portuguesa, valorizando atividades que envolvem, por exemplo, uma produção escrita. Desse modo, o Currículo Paulista se distancia das produções e dos debates recentes da área, pois a justificativa da Educação Física estar na Área de Linguagens não está relacionada nem à crítica aos aspectos biológicos e psicológicos, nem ao auxílio no processo de letramento, não se fundamentando nas Ciências Humanas para explicar a gestualidade como forma de linguagem.

3.2.2 Os discursos pedagógicos da Educação Física no Currículo Paulista

Neste tópico, apresentaremos os discursos pedagógicos da Educação Física identificados no Currículo Paulista, distinguindo quais são valorizados e quais são excluídos. A postura metodológica adotada baseia-se em uma perspectiva pós-estruturalista, permitindo a

análise das condições de procedência e emergência das práticas discursivas dispersas no currículo. Como já destacamos, essa perspectiva não tem a intenção de impor novas verdades ou defender um discurso pedagógico específico. Em vez disso, nosso objetivo é mostrar como esses discursos operam, examinando os enunciados nos textos dentro do contexto do jogo discursivo, discutindo os embates e as possíveis incoerências presentes no documento.

a) O discurso recontextualizado da cultura corporal

Neste tópico, localizaremos o discurso recontextualizado da cultura corporal, pois, com base nos estudos de Gramorelli (2014) e Borges e Neira (2023), podemos entender o enunciado “cultura corporal” como um acontecimento que se materializou em diversos documentos curriculares da Educação Física. O Currículo Paulista se apresenta amparado pela perspectiva cultural e utiliza o termo “Cultura Corporal de Movimento”; porém, como verificaremos, seu uso se encontra recontextualizado. Segundo Gramorelli e Neira (2016), a emergência do termo cultura corporal foi possível no contexto sociopolítico específico que criticava a esportivização hegemônica na Educação Física brasileira, materializada formalmente em documentos curriculares no final da década de 1980. Com isso, buscamos examinar os enunciados presentes no documento sobre a cultura corporal, discutindo os embates discursivos e as possíveis incoerências dispersas nos textos.

Com o contexto nacional de abertura política, começou a ebulir, nessa época, os debates acadêmicos da área sobre o sentido e o significado da Educação Física. Alguns autores iniciaram suas críticas sobre a visão biológica, a-histórica e esportivista predominante até o momento. Podemos citar alguns autores desse período, Castellani Filho (1983), Cavalcanti (1984), Ferreira (1984) e Bracht (1986). Foi esse movimento que possibilitou o surgimento de outras perspectivas na área, resultando, no Brasil, o termo Cultura Corporal no final da década de 1980. Segundo Gramorelli (2014), em 1989, o termo surgiu oficialmente no documento do governo do estado de Pernambuco intitulado *Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública*.

Entretanto, segundo Gramorelli (2014), Borges e Neira (2023) e Caparroz (2003), foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998; 1999) que, ao publicizarem o termo cultura corporal sem explicitar os fundamentos que o sustentam, contribuíram para que se misturassem nos documentos oficiais da área subsequentes a partir de então, as várias tendências pedagógicas da Educação Física produzidas naquele período e que estavam em

disputa por hegemonia. Por efeito, entender a Educação Física como Cultura Corporal de Movimento possibilitou que múltiplas interpretações sobre o termo ocorressem. Ao invés do termo circular e se expandir, sua dispersão nos documentos hibridizados por outros discursos tornou o conceito Cultura Corporal rarefeito. Isso pode ser compreendido quando os autores afirmam que esse emaranhado discursivo gerado pelos documentos oficiais possibilitou o esmorecimento de sua visão crítica.

No currículo anterior (São Paulo, 2010), o termo Cultura de Movimento estava presente. Conforme Betti et al. (2014), a noção de cultura da Antropologia Social de Marcel Mauss e Clifford Geertz³⁸ e o conceito Cultura de Movimento e Se-Movimentar apresentado por Elenor Kunz subsidiam o documento. No entanto, com a substituição do documento anterior pelo atual Currículo Paulista, o conceito foi descontinuado. Diferente do currículo anterior, o termo cultura corporal se materializa no Currículo Paulista sem referência e/ou autoria. Assim, o seu uso sofre influências de diferentes pressupostos curriculares, que utilizam o conceito Cultura Corporal, e não é tão claro em quais perspectivas as enunciações estão pautadas. Verificamos que o termo Cultura Corporal é utilizado de maneira recontextualizada, uma vez que não é devidamente contextualizado ou conceitualizado. O termo é deslocado de seu conceito crítico original – do qual emergiu – ao ser modificado e relacionado a outros discursos. No documento, seu uso contempla as competências e habilidades voltados ao aprendizado das características das práticas corporais, à valorização da cultura corporal, à reflexão sobre preconceitos corpóreos e culturais, à compreensão da origem da cultura corporal e de suas transformações históricas. Além disso, o discurso da cultura corporal torna-se rarefeito ao passo que se cruza e se mistura com os outros discursos da psicologia da aprendizagem e da saúde.

Vamos contextualizar o discurso da cultura presente nos documentos analisados, destacando principalmente três Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, conforme delineado no Currículo Paulista. Embora essas competências estejam interligadas, abordaremos cada uma delas em detalhe a seguir:

1) Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;

³⁸ Marcel Mauss é um sociólogo e antropólogo francês, e Clifford Geertz foi um antropólogo estadunidense. O autor Jocimar Daolio, da Educação Física, dialoga com esses dois autores clássicos da Antropologia Social para compreender e fundamentar sua noção de cultura e corpo. Mauss argumenta que as “técnicas corporais” devem ser consideradas para além de sua dimensão biológica, possuindo elementos da cultura. Geertz, por sua vez, contribuiu para o conceito de cultura ao romper com a concepção evolucionista do século XIX, entendendo a cultura como produto das ações humanas. Daolio aponta que ao se pautar nesses autores a Educação Física pode ampliar o conceito de cultura e corpo presente na área, indicando o que se estuda e como atuar sobre a cultura corporal de movimento (Daolio, 2004).

- 5) *Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes;*
 7) *Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de povos e grupos; (São Paulo, 2019, p.184).*

Em relação à primeira competência, é importante destacar como uma proposta curricular pode se tornar impossível de ser efetivada e/ou produzir dispersões perigosas. O item 1 aponta para uma direção improvável, uma vez que a Cultura Corporal é uma produção humana cuja origem remonta a da própria espécie, caracterizada exatamente por sua capacidade de simbolizar, pensar e agir com e sobre suas práticas, isto é, produzir cultura. Além disso, há um uso equivocado do termo “Cultura Corporal”, pois, a partir dos demais itens, parece que se refere à prática corporal³⁹. O documento, portanto, ou trata os dois termos como sinônimos, o que é um equívoco⁴⁰, ou propõe desenvolver uma competência improvável de ser alcançada.

Para ilustrar o equívoco de utilizar os dois termos como sinônimos, podemos observar que, nos Cadernos do Professor, a questão da origem se torna evidente quando o documento discute a história das práticas corporais. Não há, em nenhum momento, uma tentativa de explicar a origem da cultura corporal, sugerindo, portanto, que a competência 1 se refere à origem das práticas corporais. Entretanto, o documento reconhece a dificuldade de datar o surgimento dessas práticas; por exemplo, ao abordar o tema das brincadeiras, o texto afirma:

Espera-se que, com as vivências realizadas até esse momento, os estudantes consigam perceber que as brincadeiras e jogos tem uma origem bem antiga, que não pode ser datada e identificada, pois estão e já estiveram presentes em diversas sociedades e em diferentes épocas. As brincadeiras e os jogos são

³⁹ Manske (2022) problematiza o termo “práticas corporais” a partir dos significados que lhe são atribuídos nas perspectivas teóricas do campo da Educação Física. O autor afirma que as tendências pedagógicas consolidadas não realizam uma especificação teórico-conceitual do termo, tornando difícil eleger “práticas corporais” como conceito devido à sua constituição instável e heterogênea. No entanto, ele pode ser considerado uma potência criativa em uma perspectiva pós-estruturalista. Manske também destaca que o termo tem sido utilizado na área como uma forma de marcar um posicionamento científico-político que se distancie do viés estritamente biológico presente nos termos “atividade física” e/ou “exercício físico”, enquanto as práticas corporais parte de vieses mais humanísticos e sociais. Entretanto, o artigo aponta que a noção de práticas corporais tende a se diluir no conceito de cultura corporal, na teoria Crítico-Superadora, e cultura de movimento, na pedagogia Crítico-Emancipatória. Desse modo, há uma falta de demarcação clara, o que permite uma heterogeneidade e uma abertura para distintas interpretações. Assim, sem o devido cuidado, o Currículo Paulista não realiza nenhuma conceitualização ou diferenciação dos termos, referindo-se a eles como sinônimos.

⁴⁰ Na área da Educação Física, o termo “cultura corporal” não possui um significado uniforme, variando conforme cada perspectiva teórica significa os termos “cultura” e “corpo”. No entanto, qualquer definição se refere ao acervo ou conjunto de práticas ou manifestações corporais, ou técnicas corporais, conforme a autoria, que dizem respeito a um conjunto de atividades classificadas em esportes, danças, lutas, ginásticas, brincadeiras. No entanto, há divergências na terminologia: alguns preferem o termo “jogos” em vez de “brincadeiras”, enquanto outros consideram todas essas práticas como jogos. Além disso, há discussões sobre a inclusão da classificação em esportes de aventura, ou a inserção das atividades circenses, yoga e parkour como ginásticas, enquanto outros entendem que esporte de aventura é um termo acadêmico, logo, sem sentido cultural, e que as demais práticas citadas escapam às classificações. Esse é mais um debate que expressa a luta por hegemonia dentro da área da Educação Física.

transmitidos de forma oral e fazem parte da cultura de um povo e de uma época. (São Paulo, 2023a, p.19).

Além disso, em alguns momentos, o documento reconhece a incerteza quanto à origem de certas manifestações corporais. Por exemplo, ao discutir a criação do beisebol, a origem é apresentada de maneira nebulosa, com três possíveis períodos e locais de origem mencionados. Da mesma forma, ao contextualizar a história do Jiu-Jitsu, é destacado que existem várias teorias sobre sua origem, alertando os leitores para a multiplicidade de possíveis origens:

Dentre as atividades que se seguem haverá uma pesquisa sobre a história do Jiu-Jitsu. Fique atento, pois diversas são as origens encontradas. Historiadores discutem as questões relativas à sua origem. (São Paulo, 2023b, p.196)

No entanto, os Cadernos revelam uma tentativa de buscar a origem e legitimar uma verdadeira história de diversas práticas corporais. Por exemplo, ao tratar do pega-pega, é afirmado que se trata de uma brincadeira originada na Holanda em 1830. Da mesma forma, ao abordar a origem da amarelinha, o texto menciona que sua história remonta ao Império Romano. Porém, ao comparar a versão tradicional amarelinha com a “variante” africana, o texto afirma que a amarelinha tem origem francesa, mas não fornece uma explicação detalhada sobre a história da amarelinha africana ou fontes de pesquisa sobre a origem dela.

Além disso, as Unidades Temáticas buscam contextualizar o país ou a cultura de origem das práticas corporais, com o objetivo de resgatar suas tradições e destacar a importância dessas manifestações para a cultura de seu povo. O intuito é construir sentido e significado para os estudantes, especialmente em relação às práticas classificadas como brincadeiras e danças. Os Cadernos apresentam quadros com brincadeiras, danças e lutas, detalhando sua origem ou herança cultural, com ênfase na formação do povo brasileiro. Entretanto, ao tentar identificar uma possível origem, o documento tende a apresentar uma história linear, única e verdadeira, mesmo quando reconhece a incerteza de sua origem. A preocupação é delimitar suas possibilidades, mantendo-se, portanto, presa a uma essência, a um sentido metafísico. Foucault (2007), ancorado em Nietzsche, critica essa visão de história tradicional, que busca a origem enquanto desconsidera as lutas das forças que geram as discontinuidades da história. O filósofo propõe uma análise genealógica dos acontecimentos históricos, reconhecendo as rupturas e sucessões que são constituídas pelos sentidos atribuídos por determinados sujeitos. Foucault utiliza os conceitos de proveniência - ou seja, não há uma verdade imutável, mas a produção de estado de força – e de emergência, que está relacionada a essa luta de forças, reconhecendo as discontinuidades históricas. No entanto, os Cadernos estão preocupados em apresentar a

história, ou a dificuldade desta, sem uma orientação clara sobre como conduzir essas atividades, dificultando a compreensão dos discursos e das relações de poder, ocorrendo um risco tanto para o docente quanto para o discente. Como os Cadernos são prescritos, os docentes frequentemente carecem de uma fundamentação didática, muitas vezes reproduzindo o que vivenciaram enquanto estudantes. Os discentes, por sua vez, correm o risco de ter uma aprendizagem que reconhece apenas o lado dominante da história. A seguir, são apresentadas algumas habilidades que abordam as questões relacionadas às culturas de origem:

Tabela 4 - Habilidades do Currículo Paulista

Código alfanumérico	Descrição da habilidade
EF01EF02	Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando sua importância nas culturas de origem.
EF02EF02	Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), brincadeiras e jogos do contexto regional valorizando sua importância nas culturas de origem.
EF03EF09	Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
EF04EF09	Experimentar, fruir e recriar danças do Brasil, incluindo as de matrizes indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
EF05EF09	Recriar e fruir danças do mundo, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
EF09EF18	Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando suas culturas de origem.

Fonte: habilidades retiradas do documento (São Paulo, 2019, p.191 – 201)

A competência item 5 está relacionada à produção de preconceitos que ocorre pelo contato entre diferentes grupos sociais e culturais. As habilidades associadas a essa competência, que abordam a questão do preconceito, estão principalmente presentes nas

Unidades Temáticas de Dança e Lutas, mas também aparecem quando se tematiza esportes, principalmente esportes paralímpicos. Observa-se que a competência 5 também está vinculada ao aprendizado sobre cultura de origem das práticas corporais, sugerindo que a valorização do ensino dessas práticas pode promover uma formação crítica. Vejamos o seguinte excerto:

*[...] no quinto ano, as situações de aprendizagem no ensino desta Unidade Temática: Danças estão voltadas para além das habilidades desenvolvidas nos anos anteriores, de forma que os estudantes desenvolvam habilidades mais complexas como, por exemplo, **propor alternativas para superar situações de injustiça e preconceito** geradas e/ou presentes no contexto das danças do mundo. Essa complexidade é importante, pois visa formação crítica na especificidade dessa prática corporal, para valorização e respeito aos diferentes sentidos e significados em suas culturas de origem. (São Paulo, 2023a, p.265, grifo nosso).*

Desse modo, nos documentos, essas habilidades são consideradas mais complexas, pois visam propor alternativas para superar injustiças e preconceitos. Não se nega a importância de discutir essas questões. No entanto, quando a proposta coloca que visa superação está propondo novamente uma habilidade improvável de ser alcançada, um projeto salvacionista, uma vez que implica uma idealização de um mundo, interpretando o atual como falho e, portanto, a necessidade de vislumbrar um mundo ideal e a criação de um “outro” melhor. Esse discurso está associado à racionalidade neoliberal em que se pretende instituir uma harmonia social⁴¹ através da formação da subjetividade dos estudantes, na tentativa de regulação do futuro das crianças e dos jovens, uma necessária autogestão – no sentido que os indivíduos passam a regular a si mesmo – que possibilitará um ajustamento social, sem conflitos que possam desestabilizar a sociedade projetada⁴². Podemos destacar as seguintes habilidades que abordam a questão do preconceito:

Tabela 5 - Habilidades do Currículo Paulista

Código alfanumérico	Descrição da habilidade
------------------------	-------------------------

⁴¹ Segundo Laclau (1990), essa harmonia social é impossível, pois o poder é a própria condição de (im)possibilidade do social. Além disso, é impossível definir a identidade/subjetividade do outro, o que torna inviável uma sociedade sem antagonismo ou sofrimento.

⁴² Lopes (2024) realiza um estudo que analisa o discurso do projeto de vida presente no novo Ensino Médio, questionando a forma de regulação dos futuros dos jovens, associada à racionalidade neoliberal articulada a demandas ultraconservadoras, que criam um projeto moral voltado para o gerenciamento de suas vidas por meio de um processo de autogestão. Trata-se de uma nova governamentalidade na qual as pessoas regulam a si mesmas.

EF03EF12	Identificar situações de conflito e/ou preconceitos geradas e/ou presentes no contexto das danças do Brasil de matrizes indígena e africana, e discutir alternativas para superá-las.
EF04EF12	Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças, e discutir alternativas para superá-las.
EF05EF12	Propor alternativas para superar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças do mundo
EF07EF17	Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
EF08EF14	Identificar os estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão, propondo alternativas para sua superação.
EF08EF21	Identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua superação.
EF09EF14	Identificar e discutir os estereótipos e preconceitos relativos às danças de propondo alternativas para superá-los

Fonte: habilidades retiradas do documento (São Paulo, 2019, p.191 – 201)

Nesse sentido, os documentos (Cadernos do Professor) apresentam predominantemente três abordagens sobre o tema: I) Preconceito com relação à questão de gênero: por exemplo, a ideia de que dança e ginástica são atividades para meninas, enquanto o futebol é destinado aos meninos. As reflexões visam desafiar e romper esses estereótipos. II) O preconceito com relação às pessoas com deficiência: propostas de jogos de empatia e reflexões sobre inclusão e esportes paralímpicos. Porém, esse tema é fortemente marcado pelo discurso jurídico da inclusão, que será explorado mais adiante. III) O preconceito étnico-racial: buscase contextualizar temas relacionados a matrizes indígenas e africanas, principalmente nas Unidades Temáticas de brincadeiras, dança e lutas, e concentradas nos Cadernos dos anos iniciais (1º ao 5º ano). É importante observar que, embora essas divisões sejam identificáveis, muitas vezes elas aparecem de forma simultânea e inter-relacionada. Para exemplificar, veja o excerto a seguir do Caderno do Professor, Unidade Temática Dança, 5º ano, 2º bimestre, que abrange uma atividade de reflexão sobre preconceitos e injustiças no contexto da dança:

Etapa 2 – Preconceitos no contexto da dança
Organize os estudantes em grupos e entregue uma das frases a seguir:

Frase 1: “Dança é atividade de menina”

Frase 2: “Dança de índio é só na Aldeia. Cada um com a sua dança”

Frase 3: “As pessoas com deficiência não conseguem dançar”

A partir das experimentações, reflexões, pesquisas, criação e recriação das danças, solicite que argumentem se concordam ou discordam da frase recebida. O grupo deve justificar sua resposta; para isso, dê aos grupos o tempo que julgar necessário. Em seguida, em uma roda de conversa, cada grupo irá expor seus argumentos. Durante a socialização é muito importante trazer questões como: “Por que surgem os preconceitos?”, “Quais são as dificuldades de reprodução dessas práticas?”, “Por que, em algumas danças, falamos que é dança de mulher?”, “Existem danças em que somente homens participam?”, entre outras.

Converse com os estudantes sobre a importância de conhecer e respeitar todas as formas de dança, pois possuem uma história sócio-cultural, inclusive algumas que influenciaram as danças no Brasil. Ressalte que essa prática corporal pode ser realizada por qualquer pessoa.

Para sistematizar, você pode apresentar fotos com imagens de homens e mulheres, com diferentes tipos de deficiência, com brasileiros dançando outras danças do mundo, americanos sambando, entre outras. (São Paulo, 2023a, p.273)

É interessante notar que, nos anos finais, existem atividades denominadas “situação problema”, que tem a intenção de envolver a reflexão, análise e proposição de mudanças. Essas atividades promovem a reflexão e a escrita, com o objetivo de desenvolver as habilidades que visem discutir alternativas e superar preconceitos. Além dessas situações didáticas, que buscam fomentar reflexões, há também trechos no Caderno do Professor que alertam sobre a possibilidade de surgimento de comportamentos preconceituosos durante a tematização. Esses trechos ressaltam a importância da mediação do professor na gestão desses conflitos, conforme podemos observar a seguir:

Professor!

Durante esta atividade prática podem surgir alguns sentimentos como o de recusa, excitação e preconceitos. É importante que você, professor, faça a mediação desses conflitos, a partir de discussões que tenham a intenção de valorizar essas práticas enquanto cultura e manifestações de nosso povo; assim, se o estudante internalizar essa concepção, esses sentimentos serão minimizados, possibilitando uma melhor participação nas próximas atividades, lembrando que essa mediação deve ser feita em todas as atividades. (São Paulo, 2023a, p.146-147).

Destacamos também a atividade didática de produção de cartazes, vídeos ou murais, presente na tematização de Dança e Lutas. O objetivo dessa atividade é criar materiais que incentivem a prática e promovam o combate aos preconceitos.

Após diálogo, sistematização e visualização dos vídeos sugeridos, considerando as danças do mundo e sua prática por todas as pessoas sem qualquer injustiça ou preconceito, cada grupo deverá, a partir da frase “Dança de todos e para todos”, elaborar cartazes ou vídeos curtos, contendo imagens e mensagens de incentivo à prática da dança por todos, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito. (São Paulo, 2023a, p.273).

Uma boa ideia é produzir um mural contendo todos os relatos da sala, principalmente sobre o combate aos preconceitos e estereótipos sobre as Lutas. (São Paulo, 2023b, p.109)

Retomando a última competência destacada no início deste capítulo, o item 7 refere-se ao reconhecimento das práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural de povos e grupos. A discussão sobre identidade no campo das ciências humanas e sociais é ampla, e o item não fornece uma definição específica do conceito de identidade que o documento utiliza. No entanto, ao observar o uso do termo “identidade cultural” nos Cadernos do Professor, podemos entender que essa competência se concentra principalmente na valorização da identidade cultural brasileira, enfatizando a cultura dos povos indígenas e africanos. Assim, o Currículo Paulista visa atender à legislação que exige o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, essa temática tende a ser mais trabalhada nos anos iniciais (3º aos 5º anos) e embora também esteja presente nos anos finais, sua predominância diminui com o passar dos anos:

Já no 3º, 4º e 5º anos amplia-se o contexto da unidade temática Brincadeiras e Jogos do Brasil e do Mundo incluindo- -se os de matriz indígena e africana. A proposta é que os estudantes experimentem e recriem as brincadeiras e jogos dessas matrizes. A inserção das matrizes indígena e africana no currículo contempla o compromisso de promover a discussão, valorização e apropriação de culturas que foram historicamente silenciadas nas construções curriculares. (São Paulo, 2019, p.186)

Nesse contexto, a tematização da cultura foca no respeito às diferentes culturas, na valorização da cultura popular, no respeito à diversidade cultural e na importância das práticas corporais como patrimônio histórico cultural. A seguir, apresentamos algumas habilidades associadas a esse enfoque:

Tabela 6 - Habilidades do Currículo Paulista

Código alfanumérico	Descrição da habilidade
---------------------	-------------------------

EF01EF01A	Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos.
EF01EF12	Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) de danças do contexto comunitário, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
EF02EF12	Identificar e comparar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças dos contextos comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
EF03EF01	Experimentar, fruir e recriar brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
EF04EF01	Experimentar, fruir e identificar as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
EF04EF03	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos do Brasil, incluindo os de matrizes indígena e africana, explicando a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.
EF05EF01	Experimentar e fruir brincadeiras e jogos do mundo, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
EF05EF13	Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.
EF05EF15	Identificar as semelhanças e diferenças das lutas do contexto comunitário e regional, incluindo as de matrizes indígena e africana.
EF08EF12	Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.
EF09EF12	Experimentar, fruir e recriar, danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.

Fonte: habilidades retiradas do documento (São Paulo, 2019, p.191 – 201)

Há dois pontos a serem destacados relacionados ao discurso sobre a cultura. Primeiro é o modo como ela é constituída ao longo dos anos de ensino. Segundo, é o tratamento da diversidade cultural no contexto multicultural e na formação da cultura brasileira. Em relação

ao primeiro ponto, o Currículo Paulista enfatiza a questão de valorizar e respeitar as manifestações da cultura popular e as diferentes culturas, reconhecendo sua importância como patrimônio histórico e cultural nos contextos comunitário e familiar, regional e mundial. Dentro desse contexto, inclui-se o ensino das culturas de matriz indígena e africana. No entanto, observa-se uma tentativa de segmentar esses temas por níveis, principalmente nas Unidades Temáticas Brincadeiras, Dança e Lutas: no 1º ano, aborda-se o contexto comunitário e familiar; no 2º ano, o contexto regional; no 3º e 4º anos, a matriz indígena e africana; e no 5º ano, o contexto mundial. Essa divisão pode ser problemática, pois sugere uma progressão em que as práticas corporais do contexto mundial são mais importantes do que as práticas oriundas dos contextos comunitário e familiar, contribuindo com a hierarquização dos saberes, algo muito comum na escolarização básica. Esse enfoque pode minimizar a relevância das manifestações culturais locais em comparação com as práticas globais.

Professor, partindo das vivências no eixo familiar e comunitário, somados ao que já foi trabalhado nos anos anteriores, onde os estudantes tiveram a oportunidade de experimentar e recriar brincadeiras e jogos do contexto comunitário e regional, incluindo os de matriz indígena e africana, chegou o momento de ampliar esse repertório, explorando novas práticas corporais através de brincadeiras e jogos do mundo. (São Paulo, 2023a, p. 211)

Professor, ao longo dos anos anteriores os estudantes percorreram um longo caminho nesta Unidade Temática Brincadeiras e Jogos, conhecendo jogos de diversos lugares e culturas, assim como de diferentes modalidades, tiveram oportunidades de experimentar, criar e fruir inúmeros jogos e brincadeiras ampliando seu repertório e valorizando os diferentes jogos e suas épocas. Desta forma, agora nos Anos Finais do Ensino Fundamental proporcionamos aos estudantes novas oportunidades, neste caso com o intuito de expandir seus saberes e refletir um pouco mais sobre os assuntos. (São Paulo, 2022b, p.78).

É interessante notar que a noção de ampliação de saberes ou expansão de oportunidades segue uma lógica acumulativa do conhecimento. Essa visão de conhecimento na escola trata o aprendizado como mera acumulação de informações, desconsiderando a construção crítica e contextualizada do saber. Isso pode levar a uma aprendizagem mecânica e fragmentada, dificultando a compreensão significativa do conhecimento em diferentes situações. Trata-se de um discurso pedagógico alinhado às teorias eficientistas, presente em obras que tratam da didática do componente, como nas produções de Jorge Sérgio Pérez Gallardo (1997; 2003), e também nos PCN. Esse discurso eficientista se torna mais evidente quando observamos o tratamento dado ao conhecimento nos currículos críticos e pós-críticos da Educação Física. Soares et al. (1992), por exemplo, ao tratar da ampliação do conhecimento,

não a separa da sistematização; a ampliação é ação da tomada de consciência da atividade teórica, que exige a reconstituição da operação mental para alcançar a expressão discursiva e a leitura teórica da realidade. Já na tradição pós-crítica da Educação Física, Neira e Nunes (2022) tratam a ampliação como o acesso aos saberes insurgentes, como forma de vivenciar, perceber e analisar as forças que hierarquizam saberes.

Retomando os pontos anunciados acima, o segundo refere-se à construção da identidade brasileira, uma vez que os documentos destacam a importância de compreender essas práticas corporais como parte do processo multicultural e da formação da cultura brasileira. Assim, o Currículo Paulista visa governar e regular os estudantes através da cultura, com a produção de novos sujeitos que sejam tolerantes em relação à diversidade cultural. Além disso, temos a regulação normativa, os documentos buscam definir a identidade cultural brasileira, distinguindo quem pertence a essa identidade e quem é considerado o “outro” (Hall, 1997). A seguir, apresentamos alguns trechos que ilustram esses dos processos de regulação:

Professor, destaque na conversa, que apesar do nosso estado ser grande, existem brincadeiras e jogos que são praticados em todo o estado, independente do lugar onde estamos, pois fazem parte da nossa herança cultural. Porém, a maneira de brincar e jogar pode variar de acordo com a região. As brincadeiras e jogos evidenciam as diferentes formas de manifestação popular de uma região ou de um país. Isso acontece porque, assim como outros produtos culturais, elas recebem a influência dos traços étnicos e regionais que formam a cultura brasileira. Basicamente, as brincadeiras populares no Brasil representam a mistura dos costumes e das crenças do branco (europeu), do índio e do africano. Mais recentemente, com a influência dos povos que imigraram para o país nos séculos XIX e XX, como os japoneses e italianos, a coletânea de brincadeiras e jogos, em especial no Estado de São Paulo, ganhou ares multiculturais. (São Paulo, 2023a, P.69).

O ensino de Educação Física busca a compreensão do sujeito inserido em diferentes realidades culturais nas quais corpo, movimento e intencionalidade são indissociáveis, o que sugere, para além da vivência, a valorização e a fruição das práticas corporais, bem como a identificação dos sentidos e significados produzidos por estas nos diversos contextos” (Currículo Paulista, p. 249). Assim sendo, experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Durante as situações de aprendizagem desta unidade temática, os estudantes terão atividades que promovem o entendimento do que é o ritmo da Capoeira, seu desenvolvimento, como produzir diferentes ritmos e usufruir deles em diversos momentos. Terão também oportunidades de experimentar diversas práticas de lutas de diferentes matrizes, conhecer suas características e perceber sua importância ao longo do tempo tanto para seus povos como para a construção de nossa cultura. A partir deste reconhecimento, os estudantes terão momentos de reflexão sobre as dificuldades de perpetuação da cultura destes povos, questões como preconceitos e discriminações que surgem nos diversos contextos. (São Paulo, 2023b, p.92).

• *Quais são as características do pega-pega de origem indígena? E africana? Retome a partir dos contextos de cada pega-pega suas características. No caso, ambas retratam um cotidiano histórico de cada povo e que passaram de geração a geração. Ao brincar, os estudantes experimentam outras culturas corporais e sociais que fazem parte da construção histórica do Brasil. É a vivência da cultura corporal do “outro”, apropriando-se dela como “sua” (São Paulo, 2023a, p.108).*

Conforme afirmado anteriormente, o uso do termo “cultura” é influenciado por diferentes pressupostos curriculares que adotam o conceito Cultura Corporal. No entanto, não é claro quais perspectivas fundamentam essas enunciações. Embora o Currículo Paulista aborde questões de preconceito e critique alguns padrões discriminatórios, ele não adota uma perspectiva crítica de educação, como anuncia. O Currículo Paulista afirma que os objetivos pedagógicos da Educação Física mudaram para se tornarem mais inclusivos, em vez de trabalhar apenas com os movimentos técnicos e a aptidão física, como fora feito em outrora. No entanto, anunciar a mudança não basta. É necessário que as ações didáticas mobilizem ações que permitam a crítica.

O conceito de Cultura Corporal emergiu na década de 1980 em um contexto de enfretamento político e social, e esse acontecimento não é contextualizado, não existe a problematização do papel social da Educação Física. O Currículo Paulista tende a adotar uma visão antropológica do conceito de cultura, principalmente motivado pelas obras de Daolio (1995), que se fundamentam na perspectiva antropológica interpretativa de Clifford Geertz para compreender o conceito de cultura. Nessa ótica, as práticas corporais são entendidas como textos produzidos pela linguagem corporal, passíveis de múltiplas leituras conforme os significados que lhe são atribuídos. Esta visão está associada aos fundamentos filosóficos e antropológicos presentes no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo, implementado em 2008 (Betti *et al.*, 2014). Segundo Neira e Gramorelli (2017), o olhar antropológico foi fundamental para compreender as práticas corporais como textos produzidos pela linguagem corporal, sujeitos a múltiplas interpretações. No entanto, essa visão focou principalmente no etnocentrismo, sem destacar as relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a interpretação desses textos culturais.

A análise dos documentos que compõem o Currículo Paulista revela as mesmas críticas apontadas por Gramorelli (2014) em sua análise sobre as propostas curriculares de Educação Física dos Estados. A noção de "Cultura Corporal" não é explicada e, em alguns momentos, sua utilização é feita de forma equivocada. Isso reforça a falta de criticidade associada ao termo, conforme observado por Gramorelli, que aponta para uma rarefação do

discurso sobre a cultura e um declínio da criticidade. Assim, embora haja uma tentativa de romper com o antigo estigma da Educação Física, centrado no paradigma da aptidão física, essa tentativa tende a não ser bem-sucedida devido às divergências e incoerências conceituais presentes nos documentos. Além disso, como várias pesquisas indicaram, a dispersão do discurso da cultura corporal não é tratada na formação inicial (Neira, 2009; Nunes, 2011).

b) O discurso das ciências da saúde

Neste tópico, abordaremos os discursos das Ciências da saúde presente no Currículo Paulista. Na tradição da área, a perspectiva curricular da saúde renovada, ou o currículo saudável, visa à promoção da saúde, à adoção de um estilo de vida saudável e à valorização das atividades físicas ou exercícios físicos em contextos de lazer, além de sua relação com a qualidade de vida e as atividades do cotidiano. O principal objetivo desse discurso pedagógico é a promoção da saúde. Bracht (1999) chamou atenção ao afirmar que se trata de um movimento de “atualização ou renovação do paradigma da aptidão física” (Bracht, 1999, p.79), destacando os avanços científicos da ciência biológica que produzem discursos sobre a importância da prática de exercícios físicos para a saúde, ao mesmo tempo que critica o sedentarismo causado pela urbanização. Não por menos, Góis Júnior (2003) afirma tratar-se de um movimento que denomina de neohigienismo. Para o autor, esse movimento representa uma retomada de discursos e práticas que enfatizam a saúde e o controle corporal a partir de uma perspectiva biomédica. Ele reforça a disciplina dos corpos, a prescrição de atividades físicas para fins de prevenção de doenças e a valorização de padrões normativos de saúde, muitas vezes sem considerar os contextos sociais, culturais e subjetivos dos indivíduos. Em termos foucaultianos, trata-se de uma versão atualizada da biopolítica.

No Brasil, o processo de industrialização e urbanização ocorreu no início do século XX, porém sem os devidos serviços de limpeza e saneamento necessários nas cidades. Como consequência, doenças infectocontagiosas como febre amarela, malária, varíola, peste bubônica e tuberculose tornaram-se importantes problemas sociais (Wachs, 2013). Segundo Wachs (2013), para o combate dessas doenças não bastava o isolamento e tratamento dos doentes, sendo necessário investir na prevenção e na adoção de hábitos saudáveis, constituindo, assim, uma biopolítica adequada ao contexto sanitário. Na escola, a Educação Física assumiu, nessa época, uma função importante de intervir nos hábitos que pudessem prevenir a proliferação das doenças infectocontagiosas, além de formar futuros operários eficientes nesse novo cenário

industrial. A escola assume esse papel de regular, higienizar e formar novos sujeitos, com o objetivo de, em nome da saúde, manter a ordem e expandir para a população a implementação de normas que garantissem uma vida saudável e o pleno funcionamento da sociedade (Soares, 1994). Entretanto, posteriormente, a preocupação se desloca para a prevenção das doenças crônico-degenerativas, o que leva a uma mudança na tecnologia biopolítica relacionada à adoção de hábitos saudáveis. Torna-se necessário adotar um estilo de vida que previna as chamadas doenças degenerativas, ocorrendo uma mudança no discurso, que antes associava as práticas de exercício à aptidão física para o trabalho, passando a associá-las ao bem-estar e à saúde.

Portanto, há um deslocamento no discurso, que passa de enfatizar a prática de exercícios para fortalecer o organismo, tornando-o mais resistente a infecções e mais eficiente no trabalho, para a ideia de que a falta de exercícios resulta em doenças, colocando inicialmente o sedentarismo como inimigo. A tese de Wachs (2013) demonstra como algumas mudanças no contexto em que a disciplina de Higiene ministrada no curso superior de Educação Física da ESEF/UFRGS se insere afetaram as funções sanitárias que ela projetava à Educação Física. O autor destaca a mudança de perfil epidemiológico – o combate às doenças infectocontagiosas para a ênfase nas doenças crônico-degenerativas, que começam a ocupar espaço nos conteúdos da disciplina. Desse modo, há uma descontinuidade do discurso, em que a saúde, antes relacionada à ausência de doenças, passa a ser entendida como bem-estar. As mudanças no discurso da saúde estão articuladas à modernidade, pois, para combater infecções, era necessária uma modernização, principalmente do espaço urbano. No entanto, com os avanços tecnológicos, a modernidade nas décadas de 1970 e 1980 passa a ser vista também como um fator causador de problemas de saúde, promovendo o sedentarismo.

César e Duarte (2009) analisam a escola moderna e as recentes reformas educacionais com base nos conceitos de biopolítica e governamentalidade de Foucault, além de se utilizarem da noção de Deleuze sobre a sociedade de controle. Os autores apontam para definições de políticas públicas que visam à produção de corpos magros e saudáveis, não mais vinculadas a pedagogias higienistas, mas um deslocamento devido às transformações científicas e tecnológicas que, preocupadas com as questões de saúde, como a obesidade, geram novos programas educacionais denominados pelos autores de “pedagogia do fitness”. Com base no conceito de governamentalidade biopolítica neoliberal de Foucault, o autor articula a concepção de homo oeconomicus, agente econômico que responde aos estímulos de concorrência do mercado, com o conceito liberal de capital humano, no qual o sujeito não é apenas um

empreendedor no mercado de trocas, mas também um “empreendedor de si mesmo”, tornando-se responsável pelo seu rendimento e capital.

Nesse contexto, em que há uma cobrança por desempenho e produtividade, ocorre uma sobrecarga de trabalho, gerando estresse, ansiedade e outros problemas de saúde, os quais são denominados pelos autores Safatle, Junior e Dunker (2020) como novas modalidades de sofrimento psíquico. A saúde mental torna-se uma preocupação crescente na contemporaneidade, e o esgotamento psíquico faz com que as instituições educacionais busquem formar sujeitos competentes para gerenciar sua vida emocional. Dessa forma, as competências socioemocionais, ancoradas no discurso médico e psicopatológico, produzem uma nova conformação da biopolítica, preocupada com o adoecimento mental da população causado pela própria racionalidade neoliberal. Essa sociedade busca uma nova regulação da conduta do sujeito saudável, promovendo a inclusão das competências socioemocionais nos programas educacionais, com o intuito de que o indivíduo seja capaz de gerenciar os riscos de uma sociedade mentalmente instável e, assim, aprimorar seu capital humano.

Dessa maneira, o atual currículo saudável busca desenvolver um aprendizado educativo que promova um estilo de vida saudável, contribuindo com política pública que visa formar indivíduos magros, ativos e saudáveis, ou seja, “empreendedores de si”. Essas políticas públicas sofrem influências de diversos grupos e instituições que disseminam o discurso de promoção da saúde por meio da atividade física. Podemos citar organizações e associações como a OMS (Organização Mundial da Saúde), a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), e a American Heart Association (AHA), o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), publicações científicas, grupos de pesquisa e instituições representativas, como o CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), além do terceiro setor (ONGs, institutos, associações e projetos), que dissemina o discurso da promoção da saúde e da qualidade de vida por meio do discurso neoliberal de inclusão social⁴³. Destaco também a carta de Ottawa, elaborada no primeiro Congresso Internacional sobre a Promoção da Saúde, em 1986, que traçou as primeiras conexões entre atividade física e os princípios da promoção da saúde (Fraga, 2006). Assim, o objetivo principal da Educação Física, nessa perspectiva curricular, torna-se uma educação voltada para a promoção da saúde.

⁴³ O discurso neoliberal busca a implementação de um processo democratizador e transformador para garantir sua própria manutenção. O terceiro setor surge como uma possibilidade de superação da crise do Estado, que fracassa na oferta de bens e serviços sociais. Dessa forma, o Estado se exime de responsabilidades nas áreas da educação, saúde e serviços sociais. Assim, os programas sociais funcionam como meios de governo e controle dos sujeitos, ao mesmo tempo em que promovem a exclusão daqueles que não são capturados, mantendo os indivíduos desses projetos na condição em que vivem, assumindo, na realidade, uma postura de vigilância diante de qualquer ameaça à ordem estabelecida (Pereira; Nunes, 2024).

No Currículo Paulista, o discurso das ciências da saúde, buscando a promoção da saúde, pode ser facilmente localizado na Unidade Temática Corpo, Movimento e Saúde, embora também apareça em outras Unidades Temáticas, com destaque para a temática da Ginástica no Ensino Fundamental dos anos finais. O Currículo Paulista, ao incluir a Unidade Temática Corpo, Movimento e Saúde, criou algumas habilidades que não estavam presentes na BNCC, embora afirme que as habilidades previstas neste documento contemplam esses aspectos, mas de maneira generalizada. Dessa forma, o intuito do currículo é dar mais ênfase ao tema da saúde.

Como já mencionado, na proposta curricular do estado de São Paulo anterior já existia uma tematização semelhante, chamada “Organismo humano, movimento e saúde”, evidenciando uma intenção de continuidade com o currículo anterior. Essa Unidade Temática é tratada de forma transversal às outras, ou seja, a questão da saúde é tematizada enquanto se aborda outras Unidades Temáticas, retomando discursos pedagógicos dos PCNs⁴⁴. A justificativa é que “o corpo que brinca, dança, luta etc... é o mesmo corpo no qual ocorrem as sensações, alterações, apropriações e produção de sentidos e significados nos diferentes tipos de prática” (São Paulo, 189). Percebemos, com essa frase, que o texto busca ser vago em sua explicação, tentando agradar a diferentes interesses e grupos envolvidos no processo (Lima; Gandin, 2012). Segundo Lima e Gandin (2012), a implementação de uma política educacional é complexa, pois diferentes grupos estão envolvidos, e os textos precisam atender aos desejos desses grupos, necessitando possuir características específicas que os tornem atrativos, porém vagos e afirmativos. Desse modo, o texto atende aos interesses tanto dos que defendem uma Educação Física voltada para a saúde, utilizando expressões como “sensações” e “alterações” do corpo, quanto aqueles que defendem a tematização da cultura, ao empregar a expressão “produção de sentidos e significados”. A seguir, apresentamos um quadro explicando como essa Unidade Temática se apresenta no currículo paulista:

Tabela 7 - Habilidades do Currículo Paulista

Ano	Objetos de conhecimento	Habilidades Currículo Paulista
1º; 2º	Conhecimento sobre o corpo ⁴⁵	EF01EF14 experimentar diferentes brincadeiras e jogos, e práticas lúdicas esportivas que possibilitem o

⁴⁴ Os temas transversais definidos nos PCNs são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, e Trabalho e Consumo. Estes temas permanecem no debate curricular, sendo considerados essenciais por diferentes segmentos da sociedade para serem tratados nas escolas.

⁴⁵ Novamente, temos uma expressão utilizada nos PCNs, que coloca o conhecimento sobre o corpo como um objeto de conhecimento. Ao adotar essa abordagem, o Currículo Paulista aponta para uma continuidade discursiva

		<p>conhecimento do próprio corpo e das sensações corporais que ocorrem.</p> <p>EF02EF14 identificar as sensações corporais durante a experimentação das danças e das ginásticas relacionando ao conhecimento sobre o corpo.</p>
3º; 4º	<p>Habilidades motoras básicas</p> <p>Formas de aquecimento</p>	<p>EF03EF18 identificar as habilidades motoras básicas envolvidas nas brincadeiras e jogos e nos jogos pré desportivos.</p> <p>EF04EF18 identificar as diferentes habilidades motoras básicas envolvidas na ginástica, nas danças e nas lutas.</p> <p>EF04EF19 experimentar diferentes formas de aquecimento na prática de danças e ginásticas, reconhecendo a importância do mesmo.</p>
5º	<p>Capacidades Físicas</p> <p>Formas de aquecimento</p>	<p>EF05EF18 identificar as capacidades físicas mobilizadas na prática das brincadeiras e jogos e da ginástica geral.</p> <p>EF05EF19 reconhecer a importância do aquecimento para a prática das brincadeiras e jogos e dos esportes.</p>
6º; 7º	<p>Capacidades físicas e habilidades motoras</p> <p>Exercício físico e atividade física</p>	<p>EF06EF23 identificar as capacidades físicas predominantemente mobilizadas na prática dos esportes e da ginástica, relacionando a melhoria do desempenho ao desenvolvimento das mesmas.</p> <p>EF06EF25 identificar e diferenciar exercício físico de atividade física.</p> <p>EF07EF24 identificar as exigências corporais mobilizadas na prática dos diferentes jogos eletrônicos relacionando às capacidades físicas.</p>

do papel da Educação Física, fundamentada na perspectiva da saúde renovada. O interessante é que, de certa forma, isso gera uma sobreposição de conteúdos com a área de Ciências, que também recorre a experimentações por meio de práticas corporais para ensinar esse conteúdo (Fogaça, 2011). Surge, então, a pergunta: quem possui mais conhecimento sobre o corpo, ou é “mais” legitimado pela sociedade para tratar desses temas: o biólogo de formação ou o professor de Educação Física? Aqui, observa-se uma disputa de saberes, o que acaba enfraquecendo a posição da Educação Física nas escolas.

		EF07EF25 relacionar e associar a prática de exercícios físicos à promoção da saúde, reconhecendo a importância da adoção de um estilo de vida saudável.
8º; 9º	Exercícios físicos e medicamentos Hábitos alimentares Exercício físico e composição corporal Treinamento físico	EF08EF09 Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. EF08EF22 identificar e discutir as contribuições da prática da ginástica de conscientização à melhoria da qualidade de vida. EF09EF23 discutir as implicações dos hábitos alimentares na incidência de obesidade, na saúde e qualidade de vida. EF09EF24 identificar a relação entre exercício físico e composição corporal. EF09EF25 identificar os princípios do treinamento físico.

Fonte: habilidades retiradas do documento (São Paulo, 2019, p.191 – 201).

Nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, as habilidades buscam introduzir os estudantes no conhecimento sobre o corpo, trabalhando o esquema corporal, a lateralidade, a direção, a noção espaço-temporal, o equilíbrio e a coordenação, além das estruturas corporais envolvidas nas práticas. Nos terceiros e quartos anos, espera-se que os alunos identifiquem as habilidades motora de locomoção, estabilização e manipulação, e experimentem diferentes formas de aquecimento. No quinto ano, começa a tematização do conceito de capacidades físicas e a importância do aquecimento nas práticas de Educação Física. Nos sextos e sétimos anos, é contextualizada a importância das capacidades físicas para melhorar o desempenho nas práticas corporais, além de apresentar a diferenciação entre exercício físico e atividade física. Nos oitavos e nonos anos, busca-se estabelecer a relação entre práticas corporais e qualidade de vida, abordando questões como padrões de beleza; alimentação; princípios do treinamento físico, doping e transtornos de imagem. Podemos analisar que a Unidade Temática Corpo, Movimento e Saúde possui, além da perspectiva da saúde, o discurso pedagógico da psicomotricidade e do desenvolvimento motor. Esses

currículos se cruzam, pois, embora possuam finalidades diferentes, existem alguns fundamentos em comum. Essas perspectivas entendem que o foco da Educação Física seja a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo (motor, cognitivo e socioemocional), sendo que, nos anos iniciais, a preocupação está mais relacionada a habilidades motoras; posteriormente, ao desenvolvimento de capacidades físicas e, nos anos finais, à promoção da saúde. Embora possuam objetivos diferentes, durante a construção de um currículo existem relações de forças que, apesar das diferenças, permitem a possibilidade de acordos.

Portanto, percebemos uma certa ideia de progressão nas habilidades, começando pelo conhecimento sobre o corpo nos primeiros anos do Ensino Fundamental e avançando para questões mais complexas nos anos finais, que implicam na aquisição de hábitos saudáveis. Além disso, observamos uma maior ênfase na temática da saúde nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente devido ao enfoque no tema ao abordar as ginásticas de condicionamento físico e de conscientização corporal. A prática da ginástica tende a estar vinculada à temática da saúde, de modo que as ginásticas competitivas (por exemplo, as ginásticas artística e rítmica) são colocadas na unidade temática Esporte, classificadas como esporte técnico-combinatório. Essa separação e classificação feitas pelo Currículo Paulista na Unidade Temática Ginástica geram consequências relacionadas ao modo como o conceito de ginástica é construído, demonstrando um controle da sua representação. Segundo Hall (2016), esse controle está associado à construção do significado dentro do discurso, envolvendo relações de poder em um campo de luta pelo seu sentido. Há, portanto, um controle da representação, atribuindo à ginástica o significado de prática restrita à aquisição de saúde, talvez afastando-a de práticas como a vertigem ou a expressão artística.

Os dados que indicam uma concepção de aprendizagem que vai do simples para o complexo, mais próxima da concepção de Benjamin Bloom⁴⁶. Embora o debate sobre aprendizagem não conste no documento, nesta parte evidencia-se essa aproximação com a taxonomia de Bloom. No entanto, pode aparentar uma certa confusão ao tratar, no mesmo bloco, habilidades de níveis diferentes como identificar e relacionar. Apesar de autores como David Ausubel, Jean Piaget, John Sweller, Lev Vigotski, entre outros, aos seus modos pautarem a aprendizagem nesses termos, a proposta de Bloom fica mais evidente no quadro acima. O psicólogo e pedagogo estadunidense propôs uma hierarquia de habilidades cognitivas que

⁴⁶ Não pretendemos aprofundar aqui a questão das concepções de aprendizagem, pois, apesar de sua importância, não é o objetivo deste trabalho. Pautamos a sua aparição no Currículo Paulista como elemento que legitima e favorece a dispersão dos discursos pedagógicos das ciências da saúde. Cabe reforçar que a teoria de Bloom tem lastro teórico nas teorias psicológicas de desenvolvimento e comportamentais, ambas de matriz biológica, que são hegemônicas na área.

começa com níveis mais simples, como conhecimento e compreensão, progredindo para níveis mais complexos, como análise, síntese e avaliação. A sequência do simples para o complexo é central na organização de sua taxonomia, pela qual sugere que os alunos devem dominar os níveis mais básicos antes de avançar para tarefas mais complexas. Cabe ainda destacar que a taxonomia de Bloom tem larga influência na formação inicial em Educação Física, notadamente nas aulas em que ocorrem a elaboração de planos de ensino⁴⁷.

Podemos observar as seguintes Competências Específicas da Educação Física que evidenciam o discurso das ciências da saúde na área:

- 3. Refletir criticamente⁴⁸ sobre as relações entre a realização das práticas corporais e qualidade de vida, inclusive no contexto das atividades laborais;*
- 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e discutindo posturas consumistas e preconceituosas;*
- 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;*
- 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário; (São Paulo, 2019, p.184)*

Analisando como essas competências estão dispostas nos Cadernos do Professor, afirmamos que o discurso pedagógico relacionado à saúde no Currículo Paulista apresenta os seguintes pontos: primeiro, aborda a importância da realização das práticas corporais para a qualidade de vida, garantindo, assim, benefícios na vida laboral e preocupando-se com a produtividade individual do trabalhador ou empresário. Em segundo lugar, destaca as preocupações atuais com a saúde dos adolescentes, tematizando questões relacionadas a esse público para amenizar algumas mazelas da sociedade contemporânea. Terceiro, enfatiza a utilização saudável e ativa do espaço e do tempo de lazer, destacando a importância de usufruir das práticas corporais para se tornar um indivíduo fisicamente ativo. Por fim, o último discurso é a proposição de alternativas para suprir a falta de serviços e espaços de lazer na comunidade. A seguir, discutiremos mais especificamente como essas competências estão dispersas nos Cadernos do Professor.

⁴⁷ Nesses termos, há, ainda, a centralidade nos cursos de Educação Física dos modelos de aprendizagem diretiva e não diretiva de cunho biopsicológico. Estes são amplamente discutidos nas disciplinas que tratam das pedagogias das práticas corporais.

⁴⁸ Percebemos que a noção de crítica presente nessas competências está atrelada à rejeição de um estilo de vida considerado não saudável, e não a uma atitude que questiona e problematiza a verdade. No caso, do próprio paradigma ou às formas de regulação biopolítica que geram corpos abjetos e práticas de vigilância.

A competência 3 visa introduzir o estudante ao discurso da saúde, focando nos benefícios da prática de exercícios físicos regulares e na melhoria da qualidade de vida por meio de um estilo de vida ativo. As etapas de aprendizagem abordam temas como sedentarismo, doenças crônicas não transmissíveis, como obesidade e diabetes, problemas cardíacos, a importância de conhecer a composição corporal e a implementação de uma rotina de exercício físico, inclusive estratégias para criar uma rotina de ginástica laboral. Podemos observar os seguintes trechos do Caderno do Professor:

Nesta situação de Aprendizagem, você será apresentado à Ginástica de Condicionamento Físico (GCF). Essa modalidade está caracterizada por sessões planejadas de séries e repetições de exercícios, com intensidade e frequência pré-definidas, que visam contribuir para a melhoria das capacidades físicas e promover maior qualidade de vida (São Paulo, 2022b, p.66).

Etapa 2 – O que aprendi sobre a importância de se realizar exercícios físicos
Elabore um parágrafo sobre a importância de se realizar exercícios físicos para a melhoria da qualidade de vida. Para tanto, explore os dados e argumentos apresentados no texto Estilo de vida ativo. (São Paulo, 2023b, p.138).

Lembre-se, o objetivo principal é que, ao final desta semana, os estudantes consigam perceber como adquirir hábitos saudáveis pode influenciar na qualidade de vida. (São Paulo, 2022b, p.19).

*Desta maneira, é importante retornar aos quadros da etapa 3 sobre a sua alimentação e sobre a prática de atividades físicas e exercícios físicos. Faça uma reflexão sobre as possíveis e **necessárias mudanças na sua rotina** para que você alcance os níveis esperados nas tabelas de IMC e de PC e, conseqüentemente, tenha uma qualidade de vida melhor e seja mais saudável. (São Paulo, 2022b, p.199).*

Situação-problema

Situação 1 – Apesar de a Escola Estadual Anísio Fontes promover frequentemente exercícios físicos à toda comunidade escolar, a participação de seus funcionários ainda se mostra insatisfatória. Qual estratégia você acredita ser eficiente para potencializar a atuação dos servidores nas atividades propostas?

Espera-se que os estudantes apresentem possibilidades viáveis que fomentem progressivamente a adoção de atividades físicas regulares a este público, como por exemplo, criar uma rotina de ginástica laboral, ou realizar eventos esportivos que envolva todos da escola. (São Paulo, 2023b, p.143).

Podemos verificar que, apesar da competência começar com “refletir criticamente”, a reflexão se limita à mudança do estilo de vida individual, sem muita crítica de fato ou aludindo a uma crítica específica, indicando o caráter dogmático do texto. Essas palavras são utilizadas para envolver e seduzir leitores, no entanto, o que temos são transformações individuais,

sugerindo que os estudantes façam mudanças na sua rotina, um apelo para “faça a diferença”, característica no individualismo neoliberal, conforme o seguinte excerto:

O apontamento destes dados nos revela a necessidade de buscarmos urgentemente o tal segredo para uma vida mais saudável, e com toda a certeza melhorar nossos hábitos alimentares, deixar de lado o tabaco e o álcool, e nos organizarmos para a prática dos exercícios físicos nos momentos de lazer. É desta maneira que contribuiremos para as mudanças nestes índices e na diminuição destes problemas sociais e de saúde pública. (São Paulo, 2022b, p.194).

O discurso sugere que, se cada um fizer a sua parte, contribuirá para as mudanças e diminuição dos problemas sociais e de saúde pública. Por esse motivo, é importante aprender estratégias de elaboração de metas e rotinas de ginástica, reconhecendo as dificuldades de uma mudança no estilo de vida, mas, como dissemos acima, o documento não realiza uma imersão crítica sobre o tema.

A competência 4 está presente principalmente no 8 e 9 anos. No 4º bimestre do 8 ano, na situação de aprendizagem 1 – corpo, movimento e saúde, na atividade 2, que aborda os benefícios da ginástica, as etapas incluem: etapa 2, “será que exercício físico faz mal”; etapa 3, “exercício físico em excesso e uso de medicamentos”; e etapa 4, “por uma prática de exercício físico que traga benefícios”. São atividades de reflexão, debate e discussão, por meio da leitura de textos e vídeos, além de respostas a perguntas geradoras já elaboradas no Caderno. O processo finaliza com uma sugestão de elaboração de uma apresentação de palestras, que pode ser para a turma ou para a comunidade, abordando temas pré-definidos no Caderno, como o perigo do uso de medicamentos, as consequências do excesso de exercícios físicos e os benefícios da ginástica de conscientização corporal.

Professor, sugerimos anotar as contribuições dos estudantes, já direcionando o olhar para a próxima atividade, na qual serão abordados os efeitos negativos das práticas excessivas de atividades físicas e o uso de medicamentos. Assim, poderá pontuar questões como: riscos à saúde, fraturas, dores musculares, tremores, aumento de pressão sanguínea entre outros. (São Paulo, 2022b, p.129).

Entre as causas apontadas, pode ter aparecido a prática excessiva de exercício físico e o uso de medicamentos, como substâncias proibidas, com a finalidade de melhorar o desempenho. (São Paulo, 2022b, p.130).

No 4º bimestre do 9º ano, na situação de aprendizagem intitulada “Saúde é o que interessa!”, uma das atividades aborda a importância de uma alimentação saudável e a prática regular de atividades físicas e exercícios físicos. Na etapa 2, discute-se a questão dos padrões de beleza e o discurso de como as mídias influenciam a imposição desses padrões.

*Vimos que a composição corporal e os somatotipos podem influenciar os resultados da nossa busca por uma vida mais saudável, o que determina que precisamos de **muita força de vontade e persistência** na conquista desse objetivo.*

Porém, em muitas ocasiões, a busca por uma melhor qualidade de vida pode tornar-se perigosa. Em alguns casos, na tentativa de conseguir um corpo mais saudável por meio da prática regular de atividades físicas e de exercícios físicos, alguns indivíduos deixam-se levar pela busca de um novo objetivo: o padrão de um corpo perfeito. Mas que corpo perfeito é esse? Quem dita essas regras? (São Paulo, 2022b, p.203).

No documento, o discurso encontrado é uma crítica à busca pelo corpo perfeito, trata-se de uma preocupação atual. A escola e, especificamente, a Educação Física, pode contribuir para essa política pública de saúde do Estado. Percebemos, portanto, uma produção subjetiva que decisões individuais, como alimentação saudável e a prática regular de exercícios físicos, são incentivadas pelo Estado como escolhas corretas que devem ser aprendidas por meio de competências a serem adquiridas. Isso requer uma força de vontade individual, mas também um equilíbrio para que não se ultrapasse os limites do saudável. César e Duarte (2009), afirmam que as novas pedagogias do fitness resultam de uma equação entre as técnicas de governamento estatal, voltadas para o controle público da alimentação nas instituições escolares, e as técnicas biopolíticas neoliberais orientadas pelo mercado econômico, com o objetivo comum de formar futuros sujeitos autoempreendedores. No entanto, na disciplina de Educação Física, além da promoção da alimentação saudável, há o incentivo à prática de atividade física e à mudança de hábitos e estilo de vida, visando a escolhas responsáveis e à produção de um capital humano dotado de um corpo belo e saudável.

A competência 8 relaciona o aprendizado das práticas corporais com o propósito de demonstrar sua empregabilidade em contextos de lazer saudável, contextualizando como essas questões se manifestam nos Cadernos. No primeiro ano, ao abordar o esporte, percebe-se uma certa resistência no documento, pois entende-se que seu ensino exige padrões rígidos de movimentos. Discurso que em alguma medida quer se afastar no modelo esportivo da Educação Física dos anos iniciais. Levanta-se, assim, a possibilidade de aplicar jogos esportivos por meio de recreação e lazer, adaptando-se à vivência de uma determinada modalidade.

*Falar de esporte no primeiro ano pode parecer, em parte, um tema contraditório, visto que **o brincar é a essência das práticas para estudantes dessa faixa etária**. Além disso, modalidades esportivas exigem, em sua grande maioria, uniformidade nos movimentos corporais, criando um padrão em sua realização, além de ter, em cada uma dessas modalidades, um órgão organizador (Federações, Confederações etc.) que determina normas que*

padronizam sua ação em todo território onde é realizada. Tanto rigor realmente nos remete a um universo contrário ao que se pretende aplicar nesta etapa de ensino.

Contudo, apesar dessas manifestações formais competitivas, a aplicação do esporte como meio de recreação e lazer, bem como na promoção da saúde em alguns casos, se dão de forma derivada, ou seja, tem em seu conteúdo a adaptação de regras de acordo com a necessidade daquele grupo que está vivenciando determinada modalidade. (São Paulo, 2022a, p.28-29).

Percebemos, a partir desses enunciados, uma visão biológica e essencialista do sujeito, pois a criança que não brinca é vista como “não criança”, tornando-se um motivo de preocupação para os docentes, que avaliarão esse comportamento como algo anormal. Isso revela um padrão esperado de brincadeira que deve corresponder a uma faixa etária específica, remanescente de um discurso que remete à biopsicologização da educação (Lopes; Macedo, 2011). Além disso, há um discurso que impõe que o esporte siga padrões rígidos, sendo considerado incompatível com determinadas faixas etárias associadas ao desenvolvimento infantil, sendo reservado apenas para o universo adulto, ligado a algo mais sério. Dessa forma, o Currículo Paulista desconsidera várias formas de praticar o esporte, essencializando seus significados. Posteriormente, no trecho específico acima, o segundo parágrafo entra em contradição com o primeiro, pois cita o esporte como meio de recreação e lazer, o que envolve adaptações de regras conforme a necessidade do público ao qual se destina a vivência. Nesse caso, o esporte não é mais entendido como uma prática regulada por normas e padrões fixos. O estranho é que o documento desconsidera que uma das vertentes do esporte é o aspecto educacional, uma criação da própria Educação Física, que envolve adaptação de regras e é dominante nas instituições educacionais, com políticas públicas voltadas para sua implementação.

No segundo e quarto anos, ao tematizar a Ginástica Geral, seu objetivo é visto como algo que proporciona saúde, sem fins competitivos, sendo considerada uma forma de lazer que gera uma boa qualidade de vida. O trecho a seguir mostra a relação da ginástica com o lazer saudável, reforçando o discurso biológico do lazer, no qual se desconsideram os lazeres que não envolvem atividade motora ou exercício físico, sendo esses considerados não saudáveis.

É uma modalidade bastante abrangente que, fundamentada nas atividades ginásticas, como Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica e Ginástica de Trampolim, e valendo-se também de vários tipos de manifestações, tais como danças, expressões folclóricas e jogos, expressos através de atividades livres e criativas, objetiva promover o lazer saudável, proporcionando bem estar físico, psíquico e social aos praticantes. (São Paulo, 2022a, p.164).

Posteriormente, no 5º ano, as habilidades mobilizadas buscam diferenciar os conceitos de jogo e esporte. Esse tema aparece com a intenção de identificar a diferença de uma prática lúdica, o jogo de taco - uma brincadeira de rua, sem equipamentos específicos - e o críquete como esporte profissional, posicionando o jogo do taco como uma atividade pré-desportivo do críquete. Desse modo, percebemos que o discurso biológico se apoia em discursos antropológicos que abrangem as práticas esportivas e de lazer, os quais fundamentam os discursos biológicos do esporte e da ginástica. Esses discursos se sustentam de forma mútua, de modo que o discurso biológico do esporte e da ginástica se ancorem, modificando, sem negar, ou ampliando o discurso antropológico e cultural desses mesmos campos.

*Professor, agora é o momento de os estudantes diferenciarem os conceitos de jogo e esporte, identificando as características das manifestações: profissional, comunitária/lazer. Lembre-se que os estudantes já viram que o jogo é uma atividade lúdica com regras livremente estabelecidas de **manifestação comunitária ou de lazer**. Recorde que nas atividades 2, 3 e 4, 10 e 12 eles puderam experimentar algumas brincadeiras que se relacionavam ao taco; nas atividades 4 e 8 experimentaram e fruíram propriamente o jogo taco e o críquete, identificando e diferenciando as características das práticas lúdicas esportivas e dos jogos pré-desportivos. (São Paulo, 2023a, p.256, grifo nosso).*

*Professor, agora é o momento de os estudantes diferenciarem os conceitos de jogo e esporte, identificando as características das manifestações: profissional, comunitária/lazer. Lembre-se que os estudantes já viram que o jogo é uma atividade lúdica com regras livremente estabelecidas de **manifestação comunitária ou de lazer**. (São Paulo, 2022a, p.256, grifo nosso).*

Nos anos finais, o termo “lazer” é também relacionado a prática de atividades físicas, como quando se abordam os avanços tecnológicos dos videogames, que proporcionam lazer e diversão por meio da movimentação do jogador, ou seja, promovendo um lazer saudável. Isto demonstra uma apropriação da prática do videogame por meio de um discurso saudável. As formas de videogame mais estáticas não são consideradas. Assim, o documento invisibiliza o fato de que as equipes de competição de videogame passam por preparação física e emocional para suportar longas horas sentadas, com esforço físico e cognitivo intenso. Em outras palavras, ele não se volta nem para a crítica, nem para o conhecimento. Da mesma forma, reduz o lazer a algo exclusivamente ligado à atividade motora. Desconsiderando o assistir televisão, o cinema, a pesca, a contemplação do pôr do sol, entre outros. Observamos que o discurso biológico apaga outras formas de lazer, privilegiando apenas uma. Trata-se de uma forma de

biopolítica, cuja governamentalidade impulsiona o consumo de materiais para atividades como andar de bicicleta, caminhar no parque, etc.

*Em sua opinião, existe alguma semelhança entre os primeiros jogos e os jogos que você joga atualmente? Quais? Espera-se que os estudantes cite que há mais diferenças do que semelhanças entre os primeiros jogos e os jogos que jogam atualmente. Quanto as semelhanças, **estes jogos são desenvolvidos para o lazer e diversão, tornando-se dinâmicos**, desafiadores, promovendo o interesse e a curiosidade de modo divertido. As diferenças são que os jogos atuais evoluíram na forma de jogar, em seus gráficos, acompanhando os avanços tecnológicos. Atualmente, temos jogos como o JUST DANCE ou o Wii FIT (e outros) que propõem a prática de atividades físicas por meio de videogames, em que o dispositivo reconhece a movimentação do jogador que, antigamente, não tínhamos. (São Paulo, 2022b, p.35, grifo nosso).*

No 7º ano, 4º bimestre, tematiza-se o croquet, buscando ampliar a discussão sobre como este esporte é praticado no contexto profissional e comunitário/lazer, e se houve transformações em sua prática ao longo do tempo. No entanto, as etapas sobre esse assunto são limitadas, solicitando uma pesquisa sem fornecer elementos sobre como o professor deve discutir e conduzir os encaminhamentos, indicando uma falta de importância no desenvolvimento do tema.

*Professor, para finalizar, os estudantes irão ampliar a discussão sobre o Croquet. Para isso, você deve solicitar para os estudantes que realizem uma **pesquisa referente ao contexto profissional e comunitário/lazer**, bem como pesquisar se houve transformações em sua prática ao longo do tempo. (São Paulo, 2022b, p.102, grifo nosso).*

O discurso presente no documento apresenta o lazer relacionado ao espaço de convívio comunitário, promovendo o uso saudável e útil do tempo livre na modernidade. Trata-se de um governo da população por meio de enunciados que relacionam o discurso da saúde com o do lazer, apresentando-os como benéficos para uma sociedade moralmente saudável. Essa regulação da utilização das horas de lazer, por meio da promoção da saúde, emergiu porque o lazer era visto como um problema da sociedade; o ócio era considerado uma ameaça, e o esporte passou a ter uma finalidade moral na formação humana, funcionando como um antídoto para o ócio e afastando os jovens da criminalidade (Noguera-Ramírez, 2011). Desse modo, usufruir das práticas corporais de forma autônoma é uma maneira de promover uma utilização saudável do lazer, que não é interessante apenas do ponto de vista biológico, mas também constitui uma forma de biopolítica.

A proposta da competência 9 está relacionada à anterior, mas busca inserir uma perspectiva crítica: “Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão”, dialogando por meio de expressões abrangentes, com a finalidade de atrair os leitores que possam interpretar o texto de maneira a se identificar com o que está sendo apresentado. A competência tem como intenção que os estudantes proponham e produzam alternativas para que o acesso às práticas corporais ocorra no contexto comunitário. Essa competência se apresenta nas habilidades e nos Cadernos do Professor, principalmente no 7º e 9º anos.

No 7º ano, no 2º bimestre, aborda-se as capacidades físicas e a importância do exercício regular. As atividades propõem aos estudantes um mapeamento nas comunidades locais que oferecem exercícios físicos para os moradores. Em seguida, é sugerida uma intervenção na sociedade, encorajando os estudantes a estenderem a oferta do exercício físico à comunidade. Esse discurso caminha na direção de suprir as carências por políticas públicas de lazer, buscando parcerias com outras instituições e adaptando os recursos disponíveis, pressupondo que exista carência de materiais. Mais uma vez, o discurso da saúde sustenta o do lazer, mas agora esses discursos se apoiam com o intuito de produzir uma biopolítica de autoresponsabilização. Trata-se de um discurso que convoca a sociedade civil a cumprir o que é responsabilidade do Estado, enfraquecendo-o e fortalecendo o discurso da sua capitulação pelo setor privado (Foucault, 2008b).

IMPORTANTE!

*Sabendo dos benefícios promovidos, por que não oportunizar seu desenvolvimento em outros ambientes? Encoraje os estudantes a estender a oferta de exercícios físicos à comunidade, ampliando suas vantagens, ocupando lugares pouco movimentados e **suprindo, de certo modo, as carências por políticas públicas deste setor.***

*Sugira que a turma escolha um local de fácil acesso para a participação de todos e proponha um circuito de exercícios físicos **com materiais alternativos**, construído pelos próprios estudantes.*

*Sugestão: Se for difícil encontrar lugares desta natureza, **você pode tentar parcerias com outras instituições.** (São Paulo, 2023b, p.140-141, grifo nosso).*

Situação-problema

*Situação 2 – Os estudantes do sétimo ano de uma escola estadual planejaram a realização de exercícios físicos para moradores da comunidade. Ao chegar antecipadamente no local destinado à vivência, perceberam a falta de materiais para realização das atividades. De que forma seria possível reparar essa situação, uma vez que dentro de alguns minutos o público deve começar a chegar ao ambiente? Espera-se que os estudantes respondam que ao perceber a **carência de materiais**, uma alternativa possível seria adaptar os recursos disponíveis para execução das atividades, como por exemplo, se o local for uma praça, utilizar bancos e escadas. (São Paulo, 2023b, p.142, grifo nosso).*

No 9º ano, 3º bimestre, na oitava atividade, a primeira etapa propõe aos estudantes uma pesquisa em que devem entrevistar os vizinhos do seu bairro para conhecer as modalidades esportivas praticadas, buscando melhorias relacionadas a políticas públicas de inclusão e propondo alternativas para a promoção da prática esportiva no tempo livre. As reflexões mobilizam os alunos a pensar sobre a prática do esporte no tempo livre, chamando-os à responsabilidade em ações de promoção, preservação, melhoria, parcerias e até ações junto ao poder público para garantir acessibilidade.

*De quais formas **poderíamos promover** a prática esportiva das modalidades esportivas que estudamos neste bimestre (basquetebol e futsal) nas praças esportivas e/ou espaços públicos disponíveis no bairro ou no entorno da escola, potencializando a sua prática no tempo livre?*

*Quais ações poderiam ser desencadeadas com a comunidade escolar para auxiliarmos na **manutenção ou preservação destes espaços**?*

*Quais ações poderiam ser desencadeadas com a comunidade e junto ao poder público para que a **acessibilidade seja garantida** nestes espaços?*

*Espera-se que os estudantes proponham alternativas, como por exemplo: – Verificar junto às academias do bairro se os professores podem firmar parcerias com a escola para que possam oferecer algumas aulas das modalidades esportivas aos estudantes e à comunidade aos finais de semana, no próprio espaço da escola; – Propor ações junto ao poder público, em plenária na Câmara de Vereadores do município, com o auxílio dos professores e representantes da comunidade, a **viabilização acessível às quadras esportivas** localizadas no bairro ou no entorno da escola. (São Paulo, 2022b, p.176-177, grifo nosso).*

Percebemos que, além do discurso sobre a prática esportiva servir como uma possibilidade de promover uma utilização saudável do tempo livre, há, por um lado, uma diminuição da responsabilização do Estado e um aumento da responsabilização dos estudantes, que são entendidos como sujeitos que devem atuar na promoção do exercício físico nesses espaços. Eles devem auxiliar na manutenção dos locais disponíveis e na adaptação dos materiais, suprindo as lacunas deixadas por políticas públicas por meio da busca por parcerias, instituições e ações de melhoria dos espaços de lazer. Por outro lado, há o incentivo à mobilização da coletividade, reforçando a noção de sociedade civil. Algo característico das tradições críticas.

Dessa maneira, o que encontramos no documento paulista não se trata de criticar o setor público, tampouco estamos a criticar a ação didática. O que estamos a falar diz respeito aos modos diferentes de regulação (Hall, 1997) presentes que transitam por campos teóricos distintos e também do agrupamento de várias pedagogias. O Estado aparentemente se desresponsabiliza, conforme apontado no Caderno, ao mencionar uma possível “carência da

política pública”. No entanto, existe uma outra forma de regulação por meio do aprendizado dos estudantes, para que se tornem responsáveis pelo seu lazer saudável associado ao neoliberalismo, e, também o aprendizado da mobilização e participação da sociedade civil por meio de atividades que parecem se ancorar na pedagogia da problematização de Paulo Freire e no Arco de Charles Maguerez⁴⁹ (Berbel; Gamboa, 2011).

Neste tópico, analisamos como os discursos das ciências da saúde circulam nos textos pertencentes ao Currículo Paulista, especificamente no material de apoio ao docente. Essa perspectiva interage com outros discursos, como os da psicologia, do lazer e da pedagogia crítica, influenciados pelo neoliberalismo ou não, e que se apoiam mutuamente, dando força uns aos outros e legitimando a concepção de saúde que predomina nos programas curriculares. Percebe-se, mais uma vez, com a ajuda de Michel Foucault, como os discursos não são homogêneos ou linearmente progressivos. Eles são múltiplos, descontínuos e atravessados por diferentes regras e condições de possibilidade. O conjunto desses vários discursos não se unifica sob uma única lógica subjacente dentro de um campo do saber. Os discursos da saúde identificados nos documentos denotam as condições de possibilidade do seu enunciado e, da mesma forma, como ele se valida no atual contexto histórico e social ao compor o documento oficial, fortalecendo sua legitimidade.

c) O discurso da psicologia da aprendizagem

Neste tópico, trataremos do discurso da psicologia da aprendizagem presente no Currículo Paulista. Inicialmente, faremos a contextualização da emergência desse discurso na Educação e, posteriormente, na Educação Física. A intenção é localizar como esse discurso circula no currículo, identificando o jogo discursivo que torna possível sua valorização na área e as possíveis incoerências acarretadas pela recontextualização curricular.

⁴⁹ Embora nos Cadernos do Professor não se citam explicitamente Paulo Freire ou o arco de Maguerez, é possível perceber que a proposta carrega rastros desses conceitos. Nos Cadernos, há uma aproximação teórica com Freire ao buscar a participação da sociedade civil no processo educativo. Essa proposta se articula com o conceito do arco de Charles Maguerez ao tentar aproximar a teoria da prática, com o intuito de transformar a realidade do aluno, por meio da observação da realidade, reflexão crítica e busca por soluções para os problemas. Dessa forma, o conceito de problematização de Freire se aproxima dessa proposta de Maguerez, pois ambos enfatizam o engajamento do estudante com seu contexto social e cultural, intervindo na transformação da realidade por meio da educação. No entanto, as atividades contidas nos Cadernos apresentam rastros de ambas as perspectivas, contendo elementos tanto de uma visão neoliberal quanto de abordagens mais críticas. Nesse aspecto, podemos afirmar que a proposta, embora tenha uma base crítica, também está associada a uma perspectiva neoliberal.

A tese de Coutinho (2008) apresenta a emergência da psicopedagogia no Brasil com base nos Estudos Foucaultianos, destacando quatro focos de análise que possibilitaram a construção do campo psicopedagógico: 1) os estudos sobre a criança, a invenção da infância e o elo entre Psicologia e Pedagogia; 2) a produção dos escolares anormais; 3) a criança como centro da ação educativa; e 4) a psicologia do desenvolvimento como regulação governamental. A seguir, destacamos, de forma resumida, essas quatro condições de possibilidade para a construção da psicopedagogia desenvolvida na tese de Coutinho.

A primeira - estudos da criança, invenção da infância e o elo entre psicologia e pedagogia - entende-se que o sujeito infantil passa a ser submetido ao olhar científico, possibilitando sua diferenciação, formando-se uma ideia de sujeito infantil naturalizado, com destaque para os discursos advindos da psicologia, o que torna a relação psicologia e pedagogia possível por meio dos estudos da criança. A segunda - produção dos escolares anormais - refere-se à invenção da infância anormal, à investigação das causas da anormalidade e ao movimento em favor da normalização da considerada infância anormal. A terceira - a criança como centro da ação educativa - destaca as novas concepções pedagógicas, que tinham como ideia central de que as necessidades e os interesses das crianças deveriam ser a principal preocupação da pedagogia. A quarta - psicologia do desenvolvimento como regulação governamental - conforme o campo de conhecimento se tornava mais elaborado, a preocupação com os objetivos e métodos que garantiam o caráter científico das pesquisas sobre a criança foi adjetivada como positivista, devido ao seu enfoque biológico-evolucionista, oriundo das ciências da natureza e da Medicina. Foi nesse contexto que a psicologia do desenvolvimento surgiu, reforçada com a forte influência dos estudos de Jean Piaget na cultura pedagógica do século XX. A disseminação da teoria do desenvolvimento cognitivo levou a diversas interpretações, resultando em propostas pedagógicas que intensificaram a psicologização da ação educativa. As teorias que surgiram passaram a girar não mais em torno de como ensinar, mas das formas como os sujeitos aprendem. Com isso, o foco do currículo que até então estava no conhecimento passou gradativamente para o foco na criança.

Coutinho (2008) apresenta, em seguida, as condições de possibilidade da psicopedagogia no Brasil, destacando as práticas de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Helena Antipoff. A autora, ancorada em Foucault, afirma que houve uma mudança de ênfase do dispositivo disciplinar para o dispositivo de segurança, embora o poder disciplinar continuasse atuando ativamente. A autora sustenta que a emergência da Psicopedagogia foi possibilitada por práticas que se envolveram com a atribuição de um caráter científico ao campo da Educação, fundamentando-o especialmente na Biologia e na Psicologia,

e operando por meio de um processo que pode ser denominado governamentalização da escola. Cabe dizer que todo esse processo está intimamente ligado aos efeitos das teorias evolucionistas de Charles Darwin, que, associadas aos efeitos da Revolução Industrial, favoreceram a emergência das noções de progresso, crescimento e desenvolvimento, as quais marcaram todo o campo social em tempos de capitalismo.

Na década de 1990, as propostas pedagógicas da Educação Física voltadas para o desenvolvimento biopsicossocial foram criticadas por não apresentarem uma especificidade da área no contexto escolar. As críticas argumentavam que o movimento se apresentava como um mero instrumento e a Educação Física subordinada a outras disciplinas escolares (Soares, 1996; Bracht, 1999). A crítica reside exatamente no fato de que a disciplina acaba sendo uma ferramenta para o desenvolvimento humano e não possui sua própria especificidade.

No Currículo Paulista, o discurso da psicologia na área da Educação Física se dá por meio de atividades denominadas lúdicas e da pedagogia do esporte. Tenciona desenvolver a construção de valores, o respeito às normas e o uso de estratégias para a resolução de desafios durante a aprendizagem das práticas corporais, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. Abordaremos, a seguir, o discurso da psicologia presente na Educação Física do Currículo Paulista em três etapas: primeiro, relacionando as habilidades presentes no documento com a taxonomia de Bloom; segundo, analisando a presença da psicologia nas unidades temáticas que abordam “práticas lúdicas esportivas” e o esporte; e, por fim, a terceira etapa, que está relacionada às competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, nas quais podemos perceber a presença do discurso da psicologia da aprendizagem.

A relação entre as habilidades presentes no documento e a taxonomia de Bloom mostra que as habilidades do Currículo Paulista são, na maioria, compiladas da BNCC, com algumas adições. Embora não haja menção explícita, essas habilidades estão relacionadas à Taxonomia de Bloom, revisada. Macedo (2018) afirma que esse modelo, representante de uma abordagem técnica dos anos 1950-1960, retornou e parece reforçar a ideia do controle necessário para a implementação de um currículo formal centralizado. A Taxonomia de Objetivos Educacionais, também conhecida como Taxonomia de Bloom, foi desenvolvida por Benjamin Bloom e outros pesquisadores nas universidades dos Estados Unidos, em 1956. Essa taxonomia utiliza uma técnica de classificação para organizar os objetivos dos processos educacionais, visando classificar e controlar o aprendizado dos educandos (Lopes; Macedo, 2011).

A Taxonomia de Bloom se preocupa em classificar os processos cognitivos e padronizar seus níveis de complexidade nos currículos, visando uma avaliação eficaz. Podemos afirmar que esse tipo de avaliação é comparativo e classificatório, buscando medir a qualidade educacional ao avaliar quem se encontra dentro ou fora dos padrões estabelecidos. Portanto, a avaliação desempenha um papel de normatização e uniformização desses critérios. Os procedimentos de avaliação são técnicas que orientam a condução de condutas e possibilitam a construção do sujeito, produzindo transformações subjetivas (Dardot; Laval, 2016).

A Taxonomia categoriza os processos cognitivos em diferentes graus de complexidade, indo dos mais simples para os mais complexos (conhecer, compreender, aplicar, analisar, avaliar). A ênfase não está mais nos objetos de conhecimento, mas na complexidade do processo cognitivo. Na versão revisada da Taxonomia de Bloom (Ferraz, Belhot, 2010), destacam-se as seguintes mudanças: a inclusão de duas dimensões de complexidade, ao contrário da versão original, que tinha apenas uma, focada na dimensão cognitiva. A segunda dimensão, exclusiva da versão revisada, abrange os tipos de conhecimento (factual, conceitual, procedural e metacognitivo), ressaltando que cada processo cognitivo está intimamente ligado a um tipo específico de conhecimento. A complexidade aumenta de forma progressiva, do conhecimento factual até o metacognitivo. Essa interseção entre os processos cognitivos e os tipos de conhecimento é fundamental para a definição dos objetivos curriculares e, conseqüentemente, da avaliação educacional.

No contexto do último nível de conhecimento, o metacognitivo, relaciona-se à autoaprendizagem e ao autoconhecimento. Esse nível da Taxonomia de Bloom revisada está diretamente ligado ao processo de autoformação do sujeito econômico, uma vez que envolve a maneira como o indivíduo aprende a se conduzir. Com base em Foucault (2008), é possível dizer que nesse nível mais complexo, o objetivo é a formação do sujeito que se preocupa não apenas com a aquisição de conhecimento, mas também em se tornar autoconsciente na gestão do seu aprendizado. Nos termos do pensador francês trata-se de um sujeito auto-referenciado, um sujeito que se assujeita à racionalidade neoliberal. Segundo Dardot e Laval (2016), o sujeito neoliberal não se restringe ao homem da troca, mas ao homem da empresa que define seus objetivos e planeja como alcançá-los. O que se promove é o princípio da concorrência, com o foco em preparar os indivíduos para que controlem e otimizem seus próprios processos cognitivos, investindo continuamente em seu capital humano.

Assim como na primeira versão da Taxonomia de Bloom, na versão revisada, o objeto de conhecimento também não é o foco principal; em vez disso, avaliam-se as habilidades

com base nos processos cognitivos e no nível de complexidade desses. Os verbos que iniciam cada habilidade (elaborar, analisar, compreender etc.) indicam o processo cognitivo envolvido.

(EF08EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.

(EF02EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

(EF08EF22) Identificar e discutir as contribuições da prática da ginástica de conscientização à melhoria da qualidade de vida. (São Paulo, 2019, p.191-201).

Podemos observar que, na primeira habilidade EF08EF12, os verbos “experimentar”, “fruir” e “recriar” evidenciam processos cognitivos de níveis de dificuldades bem distintos da Taxonomia, o que atende ao que se recomenda para a construção de competências complexas, isto é, a combinação de processos cognitivos. No caso, observa-se que “identificar” é da ordem do “conhecer”, o nível mais baixo de complexidade; “experimentar” é da categoria relativa à “aplicação”, poderíamos dizer de nível intermediário, enquanto “recriar” está no nível mais alto da taxonomia. No entanto, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o estudante deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Somente assim, a organização hierárquica dos processos cognitivos, de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo planejado, ocorrerá.

Ainda nessa habilidade, a ação de continuidade (gerúndio) do que deseja acontecer se articula com aspectos atitudinais, o que indica a associação da Taxonomia com outro discurso psicológico da educação, que é a do domínio da aprendizagem, no caso o domínio afetivo. Os conteúdos atitudinais não fazem parte nem da Taxonomia de Bloom original, tampouco da revisada, mas podem ser integrados ao processo educacional ao longo de cada nível cognitivo. Os domínios da aprendizagem (conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais), proposto pelo espanhol Antoni Zabala, destacam a necessidade de um ensino que integre conceitos, habilidades e atitudes. Para ele, isso permite uma educação mais completa e significativa, que retira dos alunos a função de apenas compreender para aplicar conhecimentos. Reitera que é preciso desenvolver comportamentos éticos e colaborativos no contexto escolar e na vida. O pedagogo reforça que é a articulação entre os domínios que produz a qualidade da aprendizagem, a convivência em grupo e o desenvolvimento de competências mais amplas, como a autonomia, o respeito e a colaboração. As análises ora realizadas podem ser aplicadas às demais habilidades destacadas.

O que se percebe é que os discursos psicológicos presentes na Educação Física apresentados pelo Currículo Paulista repetem nos outros documentos oficiais, como os PCNs, atribuindo aspectos da aprendizagem como mudança de comportamento às práticas da cultura corporal, retirando delas o seu caráter simbólico e crítico. O mesmo se dá em relação à perspectiva curricular da saúde renovada, visto que ela também se apoia em alguns dos campos teóricos que sustentam as teorias da psicologia do desenvolvimento, tais como os biológicos. Não é demais retomarmos que a emergência do termo "Cultura Corporal", "Cultura de Movimento" ou "Cultura Corporal de Movimento" conferiu um novo objeto à Educação Física, e sua utilização passou a ter consequências distintas, podendo ser discursivamente hibridizada pela própria psicologia da aprendizagem. Como afirmamos anteriormente, o termo "Cultura Corporal de Movimento" se confunde com práticas corporais categorizadas em Unidades Temáticas; no entanto, a intencionalidade permanece na formação integral e, principalmente, nos processos cognitivos expressos nas habilidades previstas no currículo. Assim como já evidenciaram Caparroz (2003) e Neira e Gramorelli (2014), ao atribuir aspectos desenvolvimentistas às práticas da cultura corporal, os documentos oficiais enfraquecem ou apagam o caráter crítico que constituiu a criação dela como objeto da Educação Física.

A presença da psicologia nas unidades temáticas que abordam práticas lúdicas esportivas e o esporte é notada, embora o discurso da aprendizagem esteja disperso nas habilidades que contemplam todas as unidades temáticas. Sua presença é mais intensa na unidade esporte, apresentando características próprias durante as etapas do Ensino Fundamental. O que reforça, mais uma vez, a hegemonia dessa prática da cultura corporal no âmbito da Educação Física escolar. Nos anos iniciais (1º ao 4º anos), há o predomínio de práticas lúdicas esportivas, caracterizada por atividades adaptadas e jogos pré-desportivos, que são adaptações dos esportes e atendem aos aspectos desenvolvimentistas. Isso também contribui para a ressignificação do termo "lúdico".

O termo "lúdico" ganhou destaque na Educação Física com o Movimento Renovador da área. Esse conceito influenciou a produção acadêmica na área nos anos 1980 de diferentes maneiras: o viés psicológico, a partir das obras de Jean Piaget e de Lev Vigotski; pelo viés filosófico, através de *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, datada de 1936; pelo viés antropológico, com a obra de Roger Caillois⁵⁰; e pelo viés sociológico, por meio dos textos de

⁵⁰ Roger Caillois (1913-1978) foi um antropólogo francês que desenvolveu estudos sobre as relações do homem com o jogo. O livro "Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem", de 1958, compreende o jogo como uma forma de cultura, e seu referencial teórico contribuiu para a área de Educação Física, especialmente para o estudo dos jogos. CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

Gilles Brougère. Autores como João Batista Freire, Maria Rodrigues, Alexandre Negrini, entre outros, contribuíram para que o termo se dispersasse e se associasse, de forma reduzida, à brincadeira, caracterizando-a como uma característica da cultura infantil e necessária para o desenvolvimento dos indivíduos, sob uma perspectiva psicobiossocial.

Com o tempo, termos como “educação lúdica” ganharam força, e emergiu até o redundante termo “jogos lúdicos”. O que se observou desde então foi que o termo lúdico adquiriu outros sentidos. Atualmente, ele é usado como maneira de negar muitos dos aspectos abordados pelos autores mencionados, principalmente o caráter agonístico, estruturado e as múltiplas funções que os jogos atenderam nas sociedades ao longo do tempo. Em um artigo instigante, Lemos (2006) reforça que essa significação do lúdico, dada pela educação desenvolvimentista, serve como uma forma de disciplinamento tanto das crianças quanto dos adultos, considerando as classificações etárias que os jogos receberam desde essa apropriação. Assim, do mesmo modo que outros documentos curriculares propagaram, um tema amplo acaba sendo invisibilizado também pelo Currículo Paulista.

No tocante à pedagogia do esporte, Nunes (2021) afirma que as obras que a fundamentam baseiam-se nas teorias do desenvolvimento e algumas incorporam a teoria das inteligências múltiplas. A partir do 5º ano o esporte é abordado como um objeto de conhecimento, tendo como justificativa a crítica à especialização precoce, mais um aspecto psicológico. A temática do esporte obedece a uma ordem discursiva de classificação baseada em González (2004), que busca governar o esporte, seguindo os critérios próprios que mapeiam os elementos comuns presentes nas diversas modalidades. O esporte é dividido em esportes de Marca e Precisão, Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial, e Combate. Essa divisão está relacionada às semelhanças que determinadas modalidades apresentam em relação ao tipo de desempenho motor (esportes sem interação com o adversário) e ao objetivo tático da ação (esportes com interação com o adversário). Nessa classificação, o esporte é visto como uma atividade motora, sendo necessária uma antecipação das ações do oponente ou dos oponentes para organizar suas próprias ações com o objetivo de vencer o jogo. Portanto, é importante destacar que a lógica que estrutura o Esporte no Currículo Paulista segue a perspectiva estruturalista das teorias do desenvolvimento motor e cognitivo, assim como das teorias da aprendizagem motora e das formulações para sua aprendizagem elaboradas pelas várias vertentes da pedagogia do esporte, que se associaram às teorias psicobiossociais. Não por menos, essa classificação esportiva (González, 2007; Marques, 1996) está relacionada com os desenvolvimentos das habilidades motoras básicas,

fundamentada na psicologia do desenvolvimento, e tem como referência as ideias propostas por Jean Piaget.

Antes de apresentar as competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental, é importante pontuar que o discurso da psicologia da aprendizagem é hegemônico também na área da Educação e tem produzido efeitos que visam governar os sujeitos aprendizes na constituição de uma sociedade educativa (Noguera-Ramírez, 2011). Segundo o autor, entender a modernidade sob a perspectiva da educação é compreender o processo de constituição de uma “sociedade educativa”, na qual é possível distinguir três momentos: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, é denominado de sociedade do ensino, devido à centralidade que as práticas de ensino tiveram no processo de constituição da “razão de Estado” e na constituição de uma determinada maneira de ser sujeito. O segundo momento, iniciado no final do século XVIII, é caracterizado pela sociedade educadora ou estado educador, devido ao surgimento do novo conceito de educação e ao papel que o Estado desempenhou na sua expansão nas distintas camadas sociais. Por fim, a partir do final do século XIX, estabeleceu-se a sociedade da aprendizagem, com ênfase na atividade do sujeito que não apenas aprende, mas aprende a aprender.

Essa sociedade produz formas de governança do sujeito que tem no currículo um elemento para disseminar seu discurso nos textos políticos oficiais. Segundo Noguera-Ramírez (2011), a emergência do conceito aprendizagem surge no fim do século XIX, como resultado das elaborações psicopedagógicas das correntes francófonas e anglo-saxônicas. Noguera-Ramírez (2011) aponta que a constituição de uma ciência da educação ou pedagogia na França esteve intimamente ligada à instauração da chamada Terceira República (1870-1940), e, em particular, à criação de um curso universitário de pedagogia na Faculdade de Letras de Bordeaux, em 1882. Segundo o autor, o propósito do curso era a preparação dos futuros professores de instrução moral e cívica, disciplina que substituiu a tradicional instrução moral e religiosa. Dessa forma, os republicanos iniciaram um conjunto de reformas que visava concretizar os princípios revolucionários de recusa à tradição escolar dominada por conteúdos religiosos, além da universalização da escola, tendo como base uma nova ética civil ou laica. Assim, o autor afirma que a centralização da educação moral nas preocupações dos republicanos trouxe, conseqüentemente, uma supervalorização da pedagogia, que afetou outros campos, como a filosofia, a psicologia e a sociologia. No entanto, a psicologia se beneficiou com a pedagogia, sendo que a relação entre as duas áreas ocasionou um processo de interação e influência em que, como resultado, a pedagogia acabou por perder sua posição dominante, sobrevivendo sob a forma de uma psicopedagogia. No caso da tradição anglo-saxônica dos

estudos curriculares, desenvolvida a partir das primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, sua propagação é um produto do movimento de mundialização da Educação iniciado após a Segunda Guerra Mundial. O conceito de aprendizagem preponderante do século XX e nos primórdios do século XXI é de origem anglo-saxônica, associado aos desenvolvimentos da biologia e das teorias evolucionistas do século XIX.

Conforme aponta Noguera-Ramírez (2011), a importância do conceito pode ser apreciada no crescimento e na expansão das psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial do uso das tecnologias na educação nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a aprendizagem ao longo da vida, no conceito de aprendiz permanente da década de 1990 e até nas mais recentes discussões sobre a abordagem por competências. Segundo o autor, a força desse conceito está associada à disseminação da governamentalidade neoliberal, pois busca governar menos para governar mais, ou seja, uma forma de governo cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos. Para isso, é fundamental o aprender a partir da experiência, conceito explorado pelo pedagogo norte-americano John Dewey, que entende que a experiência gera plasticidade, capacidade de aprender das experiências significativas, promovendo uma educação permanente possibilitada pela capacidade de aprender a aprender.

O Currículo Paulista emprega termos advindos da Psicologia da aprendizagem e de suas metodologias ativas, como “utilizar estratégias para resolver desafios”, “criar” ou “recriar”, “aprendizagem de valores e normas” e a “valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo”. Com relação às Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, destacamos três em que podemos perceber a presença do discurso da psicologia da aprendizagem.

- 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;*
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (São Paulo, 2019, p.184).

A competência 2 refere-se à aprendizagem do movimento por meio da resolução de desafios que possibilitam ao estudante atingir seus objetivos: uma aprendizagem baseada na solução de problemas. Esses objetivos envolvem o desenvolvimento, a aprendizagem motora e a consciência do movimento, não se limitando apenas à eficácia de um movimento. O uso de

estratégias envolve a criatividade como um elemento importante para o desenvolvimento de habilidades, como a criação de novos movimentos, jogos e brincadeiras, apresentações ou até mesmo a produção de atividades escritas, murais ou outras formas de apresentação. No Caderno do Professor, a utilização de estratégias, especialmente nas adaptações dos esportes, é justificada como algo importante para o aprendizado do estudante sob a perspectiva da neurofisiologia, conforme o segundo excerto:

Nas aulas de Educação Física, essas atividades derivadas são indispensáveis. As vivências nas mais variadas modalidades esportivas propiciam ao estudante desenvolvimento motor global. Mais do que realizar movimentos precisos, como um arremesso certo de três pontos, por exemplo, o desenvolvimento, a aprendizagem motora e a consciência do movimento são atributos adquiridos essenciais no processo de aprendizagem, ou seja, a prática de atividades físicas e a conscientização do movimento promovem inúmeros estímulos neuronais, o que aumenta a plasticidade neuronal e, conseqüentemente, os impulsos nervosos, potencializando a aprendizagem sobre o movimento em si e tudo o que o contempla. Em resumo, a atividade esportiva realizada requer análise para resolução de um problema específico do jogo, o que favorece a aprendizagem, a análise do que já foi aprendido e a resolução de um problema que deixará esse estudante mais próximo de atingir sua meta (SIMÕES, 2002). (São Paulo, 2022a, p.29-30).

É, portanto, importante considerar que os discursos psicológicos possuem um amplo campo de conhecimentos, não se constituindo como uma unidade. Desse modo, a psicologia, em sua vertente mais evolucionista e positivista⁵¹, passou a se aproximar da fisiologia, da neurologia e da anatomia. Afirmar que as atividades físicas promovem estímulos nervosos que aumentam a plasticidade neural está relacionado ao conceito de aprendizagem que Noguera-Ramírez (2011) aponta como uma grande virada, na qual a ênfase inicial no ensino e na instrução se deslocou para a aprendizagem, resultando na constituição do *homo discentis*⁵². Esse novo sujeito foi disciplinado pela sociedade da aprendizagem, em que o indivíduo não só aprende, mas também aprende a aprender.

⁵¹ O termo evolucionista refere-se à teoria evolucionista de Charles Darwin, no século XIX. Ele defende que as espécies se desenvolvem ao longo do tempo por meio de processos naturais, como a seleção natural. Essa perspectiva implica a ideia de que o desenvolvimento humano, social e cultural também segue um processo gradual de adaptação e transformação. O termo positivista está relacionado ao positivismo, uma corrente filosófica desenvolvida no século XIX, com destaque para o filósofo francês Auguste Comte. O positivismo defende que o conhecimento científico é o único possível verdadeiro, buscando assim entender o mundo por meio de métodos científicos.

⁵² Noguera-Ramírez aponta que a psicopedagogia francófona e anglo-saxônica possui um conceito de aprendizagem entendido como adaptação, resolução de problemas ou experiência. Esse conceito está vinculado à sociedade da aprendizagem, sendo o *homo discentis* a forma como o autor nomeou o sujeito correspondente a essa forma particular de governamento. A terminologia da palavra *discentis* vem do latim e refere-se a quem aprende.

A competência 6 está associada à aprendizagem de valores morais, incluindo a identificação de normas e regras das práticas corporais, a compreensão da importância das regras para as relações humanas, o respeito ao oponente/adversário e a adoção de procedimentos de segurança, além do respeito aos patrimônios material e imaterial.

Como exemplo, o Caderno orienta os professores a realizarem um contrato didático (ou combinados) referente às regras de convivência nas aulas, reforçando, assim, os comportamentos esperados das crianças. Dessa forma, esse contrato⁵³, apontado nos cadernos, é um tempo da pedagogia psicologizada. Por ser uma prática pedagógica que ganhou evidência no contexto das reformas curriculares, a pergunta que se faz é por que ele não está em outros momentos das aulas propostas? Ele está presente, principalmente, quando se aborda uma temática considerada potencialmente violenta, como na Unidade Temática Lutas, evidenciando uma preocupação em relação à violência associada a essa prática corporal e o uso do contrato como garantia que nada escapará ao controle do docente.

Etapa 5 – Refletindo sobre os procedimentos de Segurança na prática de lutas Professor, após a experimentação realize uma roda de conversa com os estudantes em torno das seguintes questões:

- *Qual a importância das regras nas lutas? Espera-se que os estudantes reconheçam que as regras nas lutas também auxiliam na proteção dos competidores.*
- *Houve respeito entre os oponentes? Resposta pessoal. Mas espera-se que os estudantes cheguem a esse consenso uma vez que sem o outro não existe a possibilidade de se praticar.*
- *Quais foram os combinados estabelecidos que garantiram a segurança na realização das brincadeiras? Espera-se que o estudante aponte as orientações do professor para garantir a segurança de todos. (São Paulo, 2023a, p.189)*

*Em um contrato didático **especial** para esta unidade temática, evidencie, com os estudantes, a importância do autocontrole, respeito às regras e respeito aos colegas, bem como “saber perder”. Crie uma rotina de “reverência” antes e depois de cada jogo de oposição, podendo ser aperto de mão, um abraço ou outra forma a seu critério. (São Paulo, 2023a, p.253, grifo nosso).*

As brincadeiras, o esporte e a luta tornam-se práticas que promovem a aceitação dos indivíduos às regras e valores, como a cooperação, o respeito, a sociabilidade, entre outros. Porém, em específico, a luta é uma prática vista como importante para expressar a agressividade

⁵³ A saber, o contrato didático não é originário diretamente das metodologias ativas nem das pedagogias críticas, mas, sim, da Didática da Matemática, desenvolvida por Guy Brousseau. Ele descreve as regras explícitas e implícitas que regulam a relação entre professor, aluno e saber no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, dependendo da abordagem adotada, o contrato didático pode dialogar com diferentes correntes pedagógicas.

de modo aceitável, o que ocorre devido à sua regulamentação. Segundo Bracht (1986), a visão da Educação Física pelo viés biopsicológico busca o desenvolvimento intelectual, psicomotor, afetivo e emocional. O autor afirma que a disciplina atua no contexto social funcionalista com o papel de formar física e psicologicamente um cidadão que irá desempenhar um papel de acordo com a prática social que lhe foi atribuída. Reis (2023) realizou uma pesquisa sobre o tema das lutas nas aulas de Educação Física em publicações acadêmicas, constatando que, na maioria dos periódicos analisados, as lutas são trabalhadas como um meio para desenvolver habilidades motoras, psicológicas e valores morais, considerando a formação do cidadão. A autora observou que, em comum, há a predominância da proposta pedagógica dos "jogos de lutas". Reis aponta que, por um lado, ao utilizar a luta como um meio, naturalizam-se os problemas sociais e psicologizam-se as causas da violência, o que faz com que o indivíduo seja responsabilizado pela superação dessa condição. Por outro lado, há uma minimização ou apagamento da criticidade presente tanto no termo "cultura corporal" quanto em "cultura corporal do movimento", reiterando o trabalho de Gramorelli (2014) como já apontado.

A competência 10 do Currículo Paulista valoriza os termos “trabalho coletivo” e “protagonismo”. Esses dois conceitos estão relacionados ao empreendedorismo, envolvendo habilidades comportamentais que promovem a formação de sujeitos cooperativos, colaborativos e proativos, com o objetivo de desenvolver lideranças. A palavra protagonismo vem de *prôtos*, que significa “primeiro” ou “principal”, e *agônistēs*, que significa “lutador” ou “competidor”. Esse termo é pertinente ao individualismo e à concorrência de uma sociedade neoliberal, que busca a construção de um sujeito autorregulador, capaz de se adaptar às exigências do mercado, utilizando estratégias provenientes da psicologia para o desenvolvimento dos seus objetivos pessoais e profissionais. Para o desenvolvimento dessa competência, destacam-se as Unidades Temáticas do esporte e da ginástica. Vejamos alguns excertos:

ATIVIDADE 4 – FESTIVAL DE GINÁSTICA GERAL (GPT)

Nessa situação de aprendizagem, os estudantes terão a oportunidade de vivenciar um festival de Ginástica Geral (GPT), onde serão protagonistas das construções de suas coreografias e de suas apresentações. É nesse momento, que os estudantes provavelmente encontrarão a maior dificuldade do trabalho em grupo e da aceitação das diferentes formas de realização dos movimentos. Por isso, é importante a mediação do professor, para deixar claro que a construção da coreografia não seja apenas um fim, e sim um momento de trabalho coletivo e participação de todos, aproveitando os elementos que já conhecem e as sequências que já construíram em outras aulas. Destacando que a participação prazerosa da Ginástica Geral (GPT) é o foco principal do tema. (São Paulo, 2022a, p.127).

• *Qual é a importância da técnica e da tática para o trabalho em equipe e para o protagonismo em um jogo de handebol?*

A técnica nos mostra como realizar o movimento com mais eficiência, e a tática nos mostra a função de cada um e como nos organizar melhor em um jogo. Quando cumpro minha função no jogo, estou assumindo responsabilidades em prol da equipe, que é um aspecto do protagonismo: assumir responsabilidade e buscar um objetivo em prol do coletivo faz parte do trabalho em equipe. (São Paulo, 2023b, p.26).

• *Como as funções de cada um em quadra se relacionam com o protagonismo?*

Cumprir seu papel em quadra de acordo com a função estabelecida é assumir responsabilidade, faz parte de ser protagonista. (São Paulo, 2023b, p.27).

O discurso sobre o trabalho coletivo e do protagonismo busca imputar aos estudantes o desenvolvimento de comportamentos que vão além do benefício da equipe, levando-os a assumir responsabilidades por suas ações. Conforme afirma Noguera-Ramírez (2011), com o aparecimento do conceito de aprendizagem, a ênfase na formação do caráter - o objetivo moral da educação - mudou para os processos de desenvolvimento e crescimento do indivíduo. A questão do autogoverno, dispersada pelos termos “aprender a aprender”, uma aprendizagem permanente, refere-se a um processo sempre inacabado que, por meio da interação social, busca formar indivíduos capazes de atuar na sociedade, contribuindo para suprir certas demandas que deveriam ser responsabilidades do Estado, mas que se tornam responsabilidades pessoais. O que se nota é a ideia de que cada esporte tem função específica e para que seja realizado de modo a atender ao disciplinamento escolar, ele é explicado, ou melhor, justificado e significado de acordo com determinado aspecto do desenvolvimento afetivo e social.

Neste tópico, analisamos a presença do discurso da Psicologia no Currículo Paulista. Inicialmente, destacamos as evidências do uso da taxonomia de Bloom revisada no currículo. Também ressaltamos no documento a questão do autogoverno, a preocupação com a aprendizagem e a presença do conceito de “aprender a aprender”. O campo da psicopedagogia interage com outros discursos, especialmente aqueles relacionados à pedagogia do esporte e ao empreendedorismo, de modo a tornar as práticas corporais destacadas em um conteúdo de ensino que busca desenvolver habilidades e competências que possam ser usadas em situações concretas, desconsiderando que os sujeitos da cultura atribuem significados diferentes aos mesmos objetos. Nota-se que, em que pese as críticas efetuadas pela área nos anos 1990 a esses objetivos, o Currículo Paulista os mantém em ação.

3.2.3 O discurso jurídico do direito à inclusão

O último discurso presente no Currículo Paulista que gostaríamos de destacar é o discurso jurídico⁵⁴ sobre o direito à inclusão. É possível observar de maneira empírica a importância deste discurso atualmente. A quantidade de formação, cursos, políticas inclusivas, propaganda e incentivos à inclusão busca promover soluções para a suposta efetivação da inclusão, disseminando anúncios que visam proliferar uma sociedade mobilizada pela equidade, diversidade, tolerância e aceitação. No entanto, abordaremos uma perspectiva pós-estruturalista que se distancia desses discursos salvacionistas da inclusão, assumindo uma postura que problematiza as condições de emergência e os efeitos de verdade que esse discurso produz, examinando, assim, os enunciados dentro do contexto do jogo discursivo, discutindo os embates e as possíveis incoerências dispersas ao longo dos textos analisados.

Segundo Corrêa (2017), o discurso inclusivo tem sido uma potente estratégia de governo, que opera na condução de conduta dos sujeitos, na dimensão anátomo-política, com o disciplinamento dos corpos, e na dimensão biopolítica, ao implicar a prevenção dos possíveis riscos que a considerada anormalidade possa oferecer à população. Na dissertação, a autora mostra que essa estratégia se alinha à governamentalidade neoliberal, pois os discursos inclusivos tendem a produzir efeitos nos próprios sujeitos, que passam a desenvolver ações sobre si mesmos e sobre os outros, regulando a maneira como devemos nos comportar e ser diante da inclusão. Corrêa busca desnaturalizar os discursos escolares inclusivos atuais, que colocam a inclusão como algo benevolente, pois entende que as práticas inclusivas nas escolas são eficazes para a manutenção da ordem social, colocando em operação mecanismos disciplinares e de segurança que gerenciam as diferenças e os riscos sociais.

Pagni (2017) utiliza os conceitos foucaultianos de biopoder e biopolítica como ferramentas de análises para compreender as condições de emergência dos discursos sobre a inclusão e a sua manifestação na escola. O autor aponta que as intervenções dos saberes médicos e psiquiátricos na educação das crianças, a partir do século XIX, possibilitaram que, em vez de expulsar os estudantes considerados anormais da escola, buscasse classificá-los e corrigir suas incapacidades. Inicialmente, isso levou à criação de instituições específicas para atendê-los, as escolas de Educação Especial. No Brasil, essas escolas, que tinham um caráter terapêutico e utilizavam técnicas normalizadoras, proliferaram-se na segunda metade do século XIX e início

⁵⁴ O termo jurídico refere-se à noção de que esse discurso se apoia na ideia de que todos os indivíduos são iguais perante a lei, sendo a educação inclusiva uma forma de assegurar esse direito fundamental. Ela integra as políticas públicas que prometem garantir às pessoas com deficiência o acesso a práticas legais.

do século XX, articulando saberes da medicina e da psicologia, de modo que os sujeitos eram observados, diagnosticados e submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras da normalidade (Corrêa 2017).

Pagni (2017) afirma que Foucault, ao analisar as relações do neoliberalismo com a biopolítica em seu curso Nascimento da biopolítica, aponta que, a partir da segunda metade do século XX nos Estados Unidos, o neoliberalismo surge como uma forma de governo da vida, constituindo um novo sujeito, o "homo oeconomicus", que não se dedica mais à troca, mas ao investimento e ao empreendimento sobre si mesmo. Nesse contexto, produzir e aprimorar constantemente o seu capital humano torna-se necessário para o empreendedorismo dessa nova forma de governo, sendo a educação um investimento crucial para o aprimoramento do sujeito empreendedor e empresário de si mesmo. A inclusão surge nesse cenário como uma forma de amenizar as lutas das populações consideradas excluídas ou marginalizadas nessa lógica de concorrência desigual. Assim, as políticas públicas inclusivas visam garantir o direito das minorias com o intuito de considerar uma ilusão de equiparação na aquisição do capital humano. Ilusão, pois as demarcações permanecem. O discurso da inclusão traz a promessa de conquista para a população desfavorecida, mas produzem efeitos de reconciliação e desmobilização das lutas, ao mesmo tempo em que os sujeitos considerados favorecidos na lógica neoliberal se incomodam com as políticas e se sentem prejudicados ou ameaçados por essas práticas igualitárias. Nesse contexto, Pagni cita as reclamações de alguns pais com relação aos estudantes com deficiências na escola, acusando-os de atrapalharem o rendimento de seus filhos, alegando que seus filhos "normais" estariam sendo prejudicados pelos chamados deficientes. Essa percepção de perda está relacionada ao investimento no capital humano de seus filhos. O autor também afirma que os pais de filhos com deficiências percebem a racionalidade neoliberal e sentem a necessidade de maior investimento, o que os faz, muitas vezes, se sentirem ineficientes. Contudo, para além disso, o autor destaca que o papel da instituição escolar na formação do capital humano envolve investir na relação dos outros estudantes com os alunos com deficiência. Espera-se que os alunos considerados normais adquiram habilidades para lidar com o diferente, ampliando seu capital humano ao utilizar os recursos aprendidos nessa interação com o outro em um futuro próximo, enquanto o aluno considerado deficiente garantiria seu aprendizado e contaria com a tolerância dos outros e com políticas compensatórias atuais, que poderiam ser ampliadas no futuro.

A década de 1990 foi um importante marco histórico para as políticas de inclusão escolar. Segundo Corrêa (2017), a circulação dos considerados "anormais" na escola foi se esboçando a partir da proliferação dos discursos de sensibilização, sendo que o movimento de

integração escolar foi o mais reconhecido entre a população. Sua expansão produziu um sentimento de responsabilidade coletiva em relação à efetivação das práticas de integração. Além disso, foi possível observar o surgimento de outro movimento, conhecido como inclusão escolar, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no encontro ocorrido na Tailândia, em 1990, e da Declaração de Salamanca, produzida na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. Atualmente, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015 como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁵⁵, destacando a necessidade de garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos.

Portanto, foi nas últimas décadas do século XX que a inclusão se consolidou como um discurso pedagógico e político central nas políticas educacionais globais. Foi nesse período que surgiram leis e práticas mais estruturadas em diversos países, com o objetivo de promover a inclusão nas escolas. No Brasil, conforme apontam Lopes e Rech (2013), o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implementou uma série de estratégias com o objetivo de promover e fortalecer a inclusão escolar. Esse discurso se intensificou na mídia e nas campanhas publicitárias, mobilizando a sociedade sobre a importância de incluir todos os estudantes na escola regular. Os autores também destacam que, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), não houve ruptura com os princípios de democratização do acesso à educação, e as políticas de inclusão iniciadas no governo anterior foram mantidas. Essas políticas reforçam a relação entre capitalismo e ação social de inclusão.

Na Educação Física, no discurso da inclusão há uma crítica às perspectivas curriculares tradicionais da área, que excluía indivíduos considerados inábeis ou fisicamente incapazes. O movimento que denunciava as consequências do paradigma da aptidão física e esportiva surgiu durante o processo de redemocratização do país, o que possibilitou a circulação e disputa de perspectivas curriculares na Educação Física, além de aproximar outros discursos educacionais e jurídicos. Porém, o discurso da inclusão não se configura como uma perspectiva curricular, mas como um entrelaçamento de saberes médicos e jurídicos, e das implicações do diagnóstico no âmbito pedagógico, buscando o controle dos sujeitos 'normais' e 'anormais'.

⁵⁵ Os ODS são compostos por 17 objetivos, que incluem 169 metas específicas, para as quais as Nações Unidas estão contribuindo com o objetivo de serem alcançadas até 2030. Os ODS representam um plano de ação global para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima. Para entender melhor os 17 objetivos envolvidos, acesse: **NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agenda2030/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

O discurso de uma Educação Física para todos está presente nos Cadernos do Professor, que fazem uma crítica aos objetivos da disciplina nas décadas anteriores, os quais se restringiam a um ensino focado apenas no fazer, na aprendizagem de práticas motoras descontextualizadas e não inclusivas. No Caderno do Professor dos anos iniciais, portanto, aponta para uma mudança nas últimas décadas, indicando que, atualmente, existe uma Educação Física inclusiva, com ênfase na inclusão de estudantes com deficiência. Nesse sentido, a introdução do Caderno dedica algumas páginas para explicar sobre a deficiência visual, a deficiência física, a deficiência auditiva, a deficiência intelectual, as altas habilidades e o transtorno de espectro autista.

Professor, desde as últimas décadas, os objetivos pedagógicos da Educação Física mudaram: ela vai para além da prática motora, sem contextualização, sem sentido, para uma Educação Física que busca propor reflexão, análise e recriação das práticas corporais. Dentro desse contexto, buscamos também uma Educação Física em que todos possam participar, uma Educação Física que seja inclusiva. Nesse caso, estamos nos referindo à inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Cada escola possui um contexto, e cada estudante é único, portanto é necessário analisar as atividades propostas para assim poder fazer possíveis adequações. (São Paulo, 2023a, p.8).

Nesse caso, o discurso jurídico sobre o direito à inclusão está presente na educação, visando garantir o reconhecimento dos direitos por meio das políticas públicas voltadas exclusivamente para o atendimento de estudantes com deficiência no ensino regular. Entretanto, a Declaração de Salamanca (1994) defende que as escolas regulares deveriam atender todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Esse documento consolidou o entendimento de que a educação inclusiva não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas abrange todas as formas de diversidade. Contudo, a Educação Física no Currículo Paulista, ao abordar a inclusão, frequentemente tende a considerar apenas a inclusão das pessoas com deficiência. O documento destaca a importância da participação de todos, mas não especifica quais outros grupos que também sofrem exclusão, como negros, homossexuais, mulheres, idosos, obesos, entre outros, e que precisam ser incluídos. Podemos observar alguns excertos que apresentam essa visão voltada para a inclusão com foco nas pessoas com deficiência:

Professor, atente-se às adaptações curriculares que devem ser realizadas nessa situação de aprendizagem para que os estudantes com deficiência possam ter acesso às atividades. Se necessário, retome o texto introdutório deste material. (São Paulo, 2022a, p.73).

O esporte tem comprovada importância na qualidade de vida de qualquer pessoa. Ao fazermos essa afirmação estamos nos baseando não apenas no que a atividade esportiva pode contribuir para o desenvolvimento físico, mas principalmente, como sendo poderosa ferramenta de auxílio na reabilitação e inclusão das pessoas com deficiências junto à sociedade. Mais que tudo, o esporte lhes propicia independência. (São Paulo, 2023b, p.177).

Professor ao propor cada atividade não se esqueça de realizar as adequações e adaptações curriculares para os estudantes com deficiência, considerando suas potencialidades e fragilidades, caso haja algum na turma. (São Paulo, 2022b, p.165).

Portanto, o currículo comete, em certos momentos, esse equívoco, mas, em outros, abrange a ideia de uma inclusão de todos, solicitando a participação de todos nas aulas e o respeito às diferenças individuais e o desempenho corporal. Nesse sentido, a preocupação do documento recai sobre aqueles estudantes que podem ser considerados “normais”, ou seja, que não possuem deficiências, mas enfrentam dificuldades motoras ou corporais que os impedem de serem aceitos pelos colegas. Inclusive, para referenciar a temática da inclusão, o currículo cita o relatório do PNUD (ONU, 2017), que busca alinhar as atividades físicas e esportivas com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, e que reconhece o esporte como um importante colaborador para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Esse documento elaborado pela ONU oferece uma visão mais abrangente da inclusão, relacionando-a com questões de valorização da diversidade humana e inclusão social. Vejamos alguns excertos que consideram a participação de todos, não se restringindo às pessoas com deficiência:

Assim sendo, foram incorporados novos objetos de conhecimento, com vistas a contemplar não só a participação de todos os estudantes, como também a discussão acerca da inclusão no ambiente escolar. São eles: as brincadeiras e os jogos inclusivos e os esportes paralímpicos, tematizados a partir das vivências compartilhadas entre estudantes deficientes (se houver) e não deficientes, promovendo a participação ativa de todos nas práticas corporais (PNUD, 2017). (São Paulo, 2019, p.189).

“Nos anos iniciais, espera-se que os estudantes desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento em relação às diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (BNCC). Nessa perspectiva, tanto a BNCC como o Currículo Paulista propõem o compromisso com os estudantes com deficiência no que se relaciona às práticas pedagógicas. Através das brincadeiras e jogos inclusivos, propomos a reflexão e sensibilização para a questão da inclusão na Educação Física Escolar. (São Paulo, 2023a, p.79).

Faça uma última discussão reflexiva sobre quais as características da brincadeira e do jogo que permitam a inclusão de todos. Retome o quadro construído pelo grupo durante as aulas.

Espera-se que os estudantes demonstrem que as adaptações nos materiais, no espaço e nas formas de jogar não apenas garantem a participação dos que possuem deficiência, mas a participação de todos. (São Paulo, 2022a, p.113).

Após todas as apresentações, finalize o tema retomando a importância das brincadeiras e dos jogos inclusivos para a inclusão de todos. A escola é um espaço para todos se desenvolverem, aprenderem, brincarem, superarem desafios e valorizarem o que cada um tem de melhor, em qualquer atividade que ela proporciona. Quando brincamos todos juntos, sem excluir ninguém, estamos fazendo amigos, colaborando com o outro e fazendo com que a escola seja um espaço de inclusão. É possível aprender qualquer brincadeira e jogo de uma forma em que todos estejam integrados e incluídos. Sendo assim, as brincadeiras e os jogos inclusivos são tão divertidos e prazerosos quanto os demais. (São Paulo, 2022a, p.115).

Professor, percebemos que a diversidade existente em nosso cotidiano escolar, bem como as diferenças individuais, em que cada estudante tem habilidades e dificuldades, muitas vezes, não são aceitas pelos colegas. É necessário que o desenvolvimento da aula e a mediação do professor os direcionem à igualdade de participação e à formação do cidadão reflexivo e consciente.

Sendo assim, as aulas de Educação Física devem ser desenvolvidas na perspectiva de possibilitar oportunidades de participação a todos os estudantes. Nesse sentido, propõe-se que eles tenham contato com brincadeiras e jogos inclusivos, permitindo-lhes fazer reflexões e propondo-lhes sugestões para que todos possam participar das atividades. (São Paulo, 2022a, p.179-180).

O discurso pró-inclusão que permeia o cotidiano escolar visa orientar as condutas dos sujeitos. Conforme destaca Corrêa (2017), nessa estratégia não apenas os considerados 'anormais' se tornam alvos dessa política, mas também os 'normais'. A preocupação está em gerenciar esses sujeitos por meio de discursos que promovem o respeito à diversidade, mobilizando-os para uma inclusão efetiva, com a responsabilização dos indivíduos. No documento, podemos perceber o interesse no discente sem deficiência, configurando um processo de subjetivação dos sujeitos 'normais', com o objetivo de promover o desenvolvimento humano (tolerância, respeito, aceitação) destes estudantes. Dessa forma, estabelece-se nos sujeitos considerados normais uma carga de responsabilidade, como se todos fossem parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2013).

Em consonância com a formação integral, que prevê o desenvolvimento pleno, a equidade e a igualdade para todos os estudantes, novos objetos de conhecimento foram agregados às Unidades Temáticas. De acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no que diz respeito à inclusão nas aulas de Educação Física, constatou-se que

as práticas corporais são vetores de desenvolvimento humano, tanto pela inclusão dos estudantes com deficiência nas aulas regulares quanto pela vivência de práticas corporais adaptadas, permitindo aos estudantes sem deficiência reconhecer os desafios cotidianos desse público. (São Paulo, 2019, p.189, grifo nosso).

Nessa etapa, é proposta a resolução de uma situação problema, que envolve a reflexão, a análise e a proposição de mudanças para que os estudantes com deficiência possam praticar as ginásticas, bem como possam sugerir a elaboração ou a utilização de materiais adaptados nas práticas e refletir sobre as questões relacionadas à segurança durante as vivências. (São Paulo, 2022b, p.188).

Nesta etapa, os estudantes irão analisar seu contexto e, em grupo, propor soluções para a inclusão das pessoas com deficiência. A proposta é que, ao final, a turma tenha uma proposta única e que a coloquem em prática. (São Paulo, 2023b, p.182).

Para tanto, faz-se necessária a experimentação de práticas corporais de inclusão que sejam desafiadoras e contemplem a participação e interação efetiva de todos, ou seja, é mais do que adaptar atividades práticas para uma determinada deficiência, mas sim propor atividades diversificadas em que todos possam participar juntos, inclusive para que um se coloque no lugar do outro. (São Paulo, 2023b, p.32).

No Currículo Paulista, o discurso da inclusão se difunde nos 'Objetos de Conhecimento' agregados às Unidades Temáticas, como brincadeiras, jogos inclusivos e os Esportes Paralímpicos, também nas habilidades que especificam a viabilização da participação de todos e o respeito às diferenças individuais e de desempenho. Nos 'Objetos de Conhecimento', em que são abordadas práticas pedagógicas comprometidas com os estudantes com deficiência, propondo a sensibilização para a inclusão na Educação Física Escolar, esses conteúdos estão distribuídos do 1º ao 4º ano, com o objetivo de estimular reflexões sobre a participação de pessoas com deficiência em jogos e brincadeiras. Do 5º ao 9º ano, o foco passa a ser o aprendizado dos Esportes Paralímpicos. A seguir, as habilidades específicas requeridas:

Tabela 8 - Habilidades do Currículo Paulista

Ano	Habilidades Currículo Paulista
1º	(EF01EF13*) experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos inclusivos respeitando as diferenças individuais.
2º	(EF02EF13*) experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos inclusivos, valorizando o trabalho em equipe e a participação de todos.

3º	(EF03EF16*) experimentar e descrever, por meio de múltiplas linguagens, as brincadeiras e jogos inclusivos, explicando a importância desses jogos para a participação de todos.
4º	(EF04EF16*) colaborar na proposição e produção de alternativas para a prática de brincadeiras e jogos inclusivos, experimentando-as e produzindo textos audiovisuais para divulgá-las na escola.
5º	(EF05EF17*) experimentar e fruir diferentes tipos de esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais.
6º	(EF06EF22*) vivenciar um ou mais esportes Paralímpicos, respeitando as diferenças individuais e valorizando a importância dessa prática.
7º	(EF07EF23*) analisar a disponibilidade de espaços na comunidade para a prática de esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua prática.
8º	(EF08EF21*) identificar e discutir estereótipos e preconceitos relativos aos esportes Paralímpicos e propor alternativas para sua superação.
9º	(EF09EF22*) discutir as transformações históricas dos esportes Paralímpicos considerando as políticas públicas de inclusão.

Fonte: habilidades retiradas do documento (São Paulo, 2019, p.191 – 201)

No primeiro momento, do 1º ao 4º ano, a intenção de tematizar as brincadeiras e jogos inclusivos vai além da adaptação das atividades para a integração de estudantes com deficiência, sugerindo que o jogo inclusivo garante a participação de todos, com a visão de que não haverá exclusão nessas atividades. Novamente, o documento apresenta habilidades improváveis de serem alcançadas, idealizando a prática pedagógica inclusiva, ao mesmo tempo em que insinua que outras tematizações possam ser excludentes. Contudo, o discurso da inclusão está presente principalmente com o intuito de difundir uma ideia idealizada da escola como um espaço para todos, um espaço inclusivo.

A escola é um espaço para todos se desenvolverem, aprenderem, brincarem, superarem desafios e valorizarem o que cada um tem de melhor, em qualquer atividade que ela proporciona. Quando brincamos todos juntos, sem excluir ninguém, estamos fazendo amigos, colaborando com o outro e fazendo com que a escola seja um espaço de inclusão. É possível aprender qualquer brincadeira e jogo de uma forma em que todos estejam integrados e incluídos (São Paulo, 2022a, p.115).

A partir do 5º ano, a temática passa a ser os esportes paralímpicos, com o objetivo de conscientizar os estudantes sobre a possibilidade de praticar esportes, mesmo sendo uma pessoa com deficiência. Os benefícios do esporte para as pessoas com deficiência são destacados, permitindo um cruzamento entre os discursos da inclusão e da saúde.

Os Esportes Paralímpicos desenvolvem força, agilidade, equilíbrio e coordenação motora, aprimoram autoestima e autoconfiança, além de favorecer a condição cardiovascular dos atletas. As pessoas que praticam esses esportes nascem com alguma deficiência ou adquirem ao longo da vida, porém isso não significa que não tenham o direito de autodeterminação e usufruir das oportunidades na sociedade. Para participarem dos campeonatos, os atletas são divididos por grupos de acordo com o grau de sua deficiência. (São Paulo, 2022a, p.258).

O Currículo Paulista, ao solicitar a participação de todos e o aprendizado dos jogos inclusivos e dos esportes paralímpicos, busca garantir o acesso de todos à prática lúdica e esportiva. No entanto, isso não assegura que, durante o andamento das aulas, não ocorram situações de exclusão, principalmente porque o esporte e os jogos competitivos, como os Esportes Paralímpicos⁵⁶, de forma paradoxal, são práticas que necessitam de normatização para seu funcionamento. Portanto, mesmo dentro de uma lógica inclusiva, existem práticas com critérios e regulamentos que continuam sendo excludentes, pois o que importa é a eficiência do deficiente. É dentro desse embate que Veiga-Neto e Lopes afirmam que o “mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959). Cabe destacar, ainda, as políticas públicas que visam garantir o acesso ao ensino superior para uma parcela da população anteriormente desfavorecida. Nunes e Neira (2014) analisam os efeitos que esses processos de inclusão podem gerar, constatando que eles reforçam e validam identidades que se adequam às imposições de consumo e performatividade. Desse modo, a questão da diferença é marcada por processos sutis de exclusão para aqueles que não se inserem na lógica neoliberal vigente.

Outras habilidades, que não têm como foco principal as brincadeiras e jogos inclusivos ou os esportes paralímpicos, mas que também difundem o discurso da inclusão ao promover o respeito às diferenças individuais, o desempenho corporal dos estudantes e a participação de todos na prática de exercícios físicos, são destacadas nas seguintes habilidades:

⁵⁶ Os Jogos Paralímpicos são uma expressão de modelos de inclusão baseados na lógica da eficiência. É importante destacar que a Faculdade de Educação Física da Unicamp é um dos centros de estudos mais reconhecidos nacional e internacionalmente no campo do esporte paralímpico, destacando-se pela produção de pesquisas voltadas para a eficiência no esporte paralímpico de alto rendimento.

Tabela 9 - Habilidades do Currículo Paulista

Ano	Habilidades Currículo Paulista
1º	(EF01EF01B) experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho.
1º	(EF01EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal.
1º	(EF01EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto comunitário (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e o desempenho corporal.
2º	(EF02EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos do contexto regional, respeitando as diferenças individuais e de desempenho Brincadeiras e jogos da cultura popular.
2º	(EF02EF09) Participar da ginástica geral, identificando suas potencialidades e os limites do próprio corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
2º	(EF02EF11) Experimentar, fruir e recriar diferentes danças do contexto regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. Danças do contexto regional
6º	(EF06EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos.
7º	(EF07EF09) Realizar coletivamente trabalhos de divulgação que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos.

Fonte: habilidades retiradas do documento (São Paulo, 2019, p.191 – 201)

O discurso inclusivo está presente nos Cadernos do Professor, especialmente quando se tematizam Brincadeiras e Jogos, Dança e Ginástica. Nas Brincadeiras e Jogos, percebe-se a intenção de gerar uma reflexão sobre como podemos modificar as regras para que todos possam participar. Na Ginástica e na Dança, a inclusão se manifesta especialmente quando é solicitada a execução de uma sequência específica de movimentos ou uma apresentação coreográfica, pois nesses momentos as dificuldades individuais tendem a aparecer. Na Ginástica, também se observa a preocupação com a participação de todos, visando

estimular e reforçar a importância do exercício físico para a saúde. Vejamos alguns trechos destacados dos Cadernos do Professor:

No levantamento das dificuldades, estimule-os a propor sugestões para que todos possam participar, mesmo os que estão com dificuldade. Espera-se que eles consigam identificar as partes do corpo que foram utilizadas na dança, bem como o ritmo. Além disso, durante a experimentação é necessário observar a maneira que os estudantes lidam com as dificuldades, se durante a frustração tentam de novo, se respeitam os colegas na realização das atividades. (São Paulo, 2023a, p.52).

Lembramos que a sequência de movimentos tem que considerar a individualidade de cada um. Além disso, é necessário realizar adaptações para os estudantes com dificuldades ou deficiências. (São Paulo, 2022a, p.24).

É extremamente importante que você auxilie na preparação dessas atividades, e que toda a turma participe de todo processo, inclusive na prática. Também realize as adaptações necessárias de forma que propiciem a participação de todos nas atividades. (São Paulo, 2023b, p.44-45).

Em seguida, trataremos sobre a Ginástica de Condicionamento Físico (GCF), por meio da qual os estudantes irão experimentar exercícios físicos da ginástica que envolva diferentes capacidades físicas e construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos. (São Paulo, 2023b, p.53).

Nesta atividade, a proposta é que os estudantes elaborem um circuito de exercícios para incentivar os demais colegas a realizá-los. Eles irão se colocar no papel de instrutores/mediadores deste processo, portanto, aconselhe a utilização de movimentos menos complexos para garantir a participação de todos. Professor, nesta atividade os estudantes irão propor exercícios para outras turmas, por isso é importante estimular que essas turmas participem. (São Paulo, 2023b, p.139).

Podemos perceber, por meio desses excertos, que o Caderno ressalta constantemente que, mesmo ao buscar o aprendizado dos movimentos, é importante respeitar a individualidade de cada estudante e realizar adaptações para aqueles com dificuldades ou deficiências. As adaptações visam o aprendizado dos movimentos, mas, para garantir a participação de todos, é aceitável priorizar movimentos menos complexos. Além disso, o discurso da inclusão presente nos Cadernos do Professor não busca apenas orientar a conduta do discente, incentivando reflexão e colaboração para a participação de todos, mas também a do docente, designando-lhe a responsabilidade de fazer adaptações nas atividades, quando necessário, e estimular a participação de todos.

Portanto, ao analisar o discurso materializado nos Cadernos do Professor, podemos observar, por meio de alguns excertos, as estratégias inclusivas de governmentação sobre o sujeito discente "normal". A pesquisa de Corrêa (2017) apontou que existem estratégias que operam com base em técnicas que atuam sobre a conduta dos sujeitos normais. Nessas estratégias, estão impostos princípios neoliberais de autogoverno, como a cultura da colaboração e as aprendizagens corporativas. Dessa forma, o papel do docente é descentralizado, tornando-se um mediador da aprendizagem, enquanto os discentes se tornam sujeitos ativos, capazes de se autoconduzirem. Os estudantes tornam-se parceiros no processo educativo, sendo colocados como protagonistas de seu próprio aprendizado, o que exige menos interferência do docente e mais colaboração na aprendizagem dos outros estudantes. A inclusão passa a ser vista como algo produtivo para o sujeito "normal", uma vez que a convivência com o outro (o sujeito "anormal") desenvolve nele habilidades sociais que formam futuros sujeitos empreendedores de si mesmos.

Corrêa analisa em sua pesquisa os discursos direcionados aos discentes "normais" a partir da tríade reflexão-simulação-colaboração. Esses discursos expõem ações do docente sobre a conduta do discente "normal", possibilitando que ele seja subjetivado a aceitar a inclusão. Como exemplo, no Caderno do Professor, anos iniciais, 4º ano, 3º bimestre, situação de aprendizagem 2: Brincadeiras e jogos inclusivos, as atividades têm a intenção de gerar reflexões e propor sugestões para que todos possam participar das atividades, com o professor sendo visto como mediador para a formação do "cidadão reflexivo e consciente". São propostas atividades e jogos inclusivos, como "sem enxergar", "sem o sentido da audição" e "com limitação de movimentos"; essas simulações estão acompanhadas de questionamentos e reflexões, com algumas perguntas elaboradas no documento. Posteriormente, o documento propõe um momento de colaboração, em que os estudantes precisam criar brincadeiras e jogos inclusivos, propondo sua experimentação e divulgação. Vejamos alguns excertos:

Professor, percebemos que a diversidade existente em nosso cotidiano escolar, bem como as diferenças individuais, em que cada estudante tem habilidades e dificuldades, muitas vezes, não são aceitas pelos colegas. É necessário que o desenvolvimento da aula e a mediação do professor os direcionem à igualdade de participação e à formação do cidadão reflexivo e consciente.

Sendo assim, as aulas de Educação Física devem ser desenvolvidas na perspectiva de possibilitar oportunidades de participação a todos os estudantes. Nesse sentido, propõe-se que eles tenham contato com brincadeiras e jogos inclusivos, permitindo-lhes fazer reflexões e propondo-lhes sugestões para que todos possam participar das atividades. (São Paulo, 2022a, p.179-180).

Ao final de cada brincadeira e jogo, é importante que você reúna os estudantes para socializarem sobre como se sentiram e quais as dificuldades que tiveram com a falta de um dos sentidos, e onde identificaram a inclusão durante sua participação. É importante que você fique atento em relação à segurança durante o desenvolvimento das atividades, pontuando o respeito ao próximo. (São Paulo, 2022a, p.183).

Professor, agora é o momento de os estudantes colaborarem na criação de brincadeiras e jogos inclusivos. Retome com eles as atividades que vivenciaram, realize uma reflexão do porquê de terem sido propostas essas atividades. Recorde a primeira atividade na qual eles discutiram o significado da palavra inclusão, questione se eles sabem de quais pessoas estamos falando ao tratar desse assunto.

A ideia é que eles reflitam sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, nas atividades propostas pela Educação Física. (São Paulo, 2022a, p.186).

Dessa maneira, a simulação permite a sensibilização dos estudantes a partir da deficiência como perda (da visão, da audição e dos movimentos), seguida de um exercício de autorreflexão, incentivando-os a expressarem o que sentiram, com a intenção de cultivar sentimentos de tolerância e acolhimento em relação ao outro. Por fim, a cultura da colaboração presente no documento, por meio da criação de jogos e brincadeiras, possibilita a construção de uma lógica neoliberal em que todos são convocados a serem responsáveis pela inclusão.

O discurso da inclusão busca a participação de todos os estudantes e o reconhecimento de todos, independentemente de suas condições corpóreas, no ambiente escolar. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que as políticas de inclusão, especialmente no âmbito escolar, são dispositivos biopolíticos de controle da população. Com base em Veiga-Neto e Lopes (2007), podemos afirmar que o conceito de diferença utilizado pela política de inclusão no Brasil tem como princípio o direito à igualdade (entendido como as garantias de acesso e permanência). No entanto, o processo de comparação e classificação que o modelo normativo escolar estabelece corre o risco (perigo) de excluir esses sujeitos, criando, assim, uma inclusão excludente. Isso implica que a exclusão não se restringe ao acesso, pois, conforme apontam Veiga-Neto (2005; 2011), as políticas de inclusão buscam capturar os sujeitos considerados estranhos ou esquisitos com a intenção de estabelecer sobre eles mecanismos de normalização. Nessa captura, tanto o normal quanto o anormal estão inseridos na norma, mas o anormal é o sujeito que não se encaixa no modelo e é sutilmente excluído. Assim, por mais que exista a política de inclusão, dentro de um sistema escolar normativo, o estudante considerado anormal continuará sendo excluído. No Currículo Paulista, existe uma forma de controle, na qual os sujeitos considerados diferentes são moldados para se conformarem às expectativas e padrões dominantes tanto da escola quanto da sociedade. Dentro desse controle,

podemos notar uma relação com outros discursos pedagógicos da Educação Física, como o discurso da saúde. A prática de atividades físicas ou esportivas é entendida no documento como uma forma de fazer com que aqueles considerados “anormais” devido às suas deficiências se esforcem para ser vistos como indivíduos que possuem vidas normais e saudáveis, produzindo, assim, subjetividades controladas pela racionalidade neoliberal. A seguir, apresentamos trechos do Caderno do Professor que evidencia, no esporte, a possibilidade de uma normalização da pessoa com deficiência:

O ideal seria refletir as inúmeras possibilidades do esporte paralímpico, os benefícios que este esporte traz aos seus praticantes. Praticar esporte é uma forma de essas pessoas redescobrirem a vida de uma forma ampla e global. O esporte previne as enfermidades secundárias à deficiência e ainda promove a integração social, levando as pessoas a descobrirem que é possível, apesar das limitações físicas, ter uma vida normal e saudável. Ele pode transformar o dia a dia de um atleta e ainda fazer bem para a saúde do corpo e da mente. (São Paulo, 2022b, p.79).

O esporte tem comprovada importância na qualidade de vida de qualquer pessoa. Ao fazermos essa afirmação estamos nos baseando não apenas no que a atividade esportiva pode contribuir para o desenvolvimento físico, mas principalmente, como sendo poderosa ferramenta de auxílio na reabilitação e inclusão das pessoas com deficiências junto à sociedade. Mais que tudo, o esporte lhes propicia independência. (São Paulo, 2023b, p.177).

Podemos notar que o discurso da inclusão se entrecruza com o discurso da saúde, com o intuito de mostrar como a atividade física e o esporte podem proporcionar a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, tornando esses indivíduos mais saudáveis e produtivos. Isso reduz a inclusão a um discurso que atende às exigências do mercado, pois eles seriam mais adaptados, independentes e capazes de competir no mercado de trabalho. Entretanto, ao tentar incluí-los na lógica do consumo e do empreendedorismo, as pessoas com deficiência passam por um processo de subjetivação em que, incentivadas pelas políticas públicas inclusivas, participam do jogo econômico competitivo. Nesse contexto, os alunos que não conseguem se adaptar ou "incluir-se" no sistema são vistos como "problemas", o que reforça a exclusão disfarçada ou a inclusão excludente.

Podemos perceber que o discurso da inclusão presente nos documentos da Educação Física do Currículo Paulista está em evidência, pois trata-se de um tema de destaque atualmente. Não há programa curricular oficial em que isso não esteja posto. Isso nos leva a destacar que, independentemente dos conceitos e das contradições encontradas no material, a inclusão de pessoas com deficiência, que historicamente foram marginalizadas da escola, é uma

conquista significativa. Contudo, o Currículo Paulista possui limitações e implicações problemáticas devido à redução do conceito de inclusão. Primeiramente, ele restringe a inclusão ao público de pessoas com deficiência, invisibilizando ou negligenciando outras dimensões da diversidade, como indígenas, quilombolas, orientações sexuais e identidades de gênero, alunos em situação de vulnerabilidade social e culturas e tradições locais. O discurso jurídico da inclusão presente no currículo analisado enfoca principalmente o problema de acessibilidade física ou cognitiva, com ênfase na adaptação das atividades e das regras das brincadeiras, dos jogos e dos esportes. Quando se trata do tema inclusão, pouco se avança em relação às outras formas de exclusão. Embora se afirme ser importante a participação de todos, a proposta do currículo está centrada em um grupo isolado, reforçando uma visão assistencialista, em vez de um princípio educativo que beneficie toda a comunidade escolar. Portanto, a não tematização de outras formas de exclusão, ao focar mais na necessidade de atender a uma Educação Física inclusiva para pessoas com deficiência, enfraquece outros debates importantes, como racismo, machismo, LGBTfobia, gordofobia, xenofobia, desigualdades econômicas, entre outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação se aprofunda nas discussões curriculares e nas políticas educacionais atuais, que tendem a alinhar os documentos curriculares municipais e estaduais à política de implantação da BNCC. Partimos da premissa de que não existem princípios e regras curriculares isentos de um jogo político educacional, sendo a construção de um programa curricular comum um espaço de disputa, com a intenção de defender e legitimar determinados discursos. Diante desse olhar, buscamos analisar os discursos pedagógicos da Educação Física no Currículo Paulista, utilizando o ciclo de políticas educacionais como uma ferramenta conceitual para melhor entender as políticas que produziram o currículo em análise. A pesquisa se contrapõe às perspectivas curriculares que buscam uma definição rígida do currículo, com o propósito de desenvolver, implementar e avaliar. A temática do currículo será sempre algo incompleto; sempre existirão novas propostas que buscam superar as anteriores, que serão vistas como ultrapassadas. O compromisso, entretanto, será sempre com a questão de que tipo de sociedade/escola queremos, sendo inevitável fixar um modelo de sociedade, já que esse modelo de sociedade que desejamos muda com o tempo.

O objetivo proposto estava centrado no texto curricular; no entanto, sabemos que esses documentos não podem se limitar ao que entendemos por currículo, mas são, na verdade, uma das forças que o produzem. Em diálogo com Foucault e outros autores da educação, mobilizamos o conceito de currículo como uma prática discursiva. Esse conceito nos possibilitou compreender que o currículo não é uma produção neutra ou desprovida de negociações e interesses múltiplos. Desse modo, não há uma única resposta para sua definição, mas sim estratégias que buscam garantir a predominância de uma "verdade" curricular e uma preocupação com a construção do sujeito estudante, pois o que se pretende é formar um tipo ideal de indivíduo para uma sociedade desejável. O currículo, enquanto prática discursiva, nos permitiu entender que não existe neutralidade nos conhecimentos inseridos nele, mas sim regras de controle e regulação, as quais determinam quais saberes serão legitimados e quais serão silenciados.

Assim, a partir desses pressupostos e adotando uma abordagem pós-estruturalista, buscamos discutir como os discursos da área da Educação Física circulam no Currículo Paulista, quais saberes diversos e divergentes emergem, e os modos de produção dos sujeitos idealizados pelo documento. Nesse contexto, a pesquisa não realiza um estudo aprofundado das redes políticas, não investiga o processo de produção dos documentos e não aborda como o currículo tem sido recontextualizado na prática. No entanto, diante desses limites apontados, a questão

central da pesquisa foi analisar como esses discursos, presentes e dispersos no texto curricular do Estado de São Paulo, são produzidos e circulam, especialmente no documento básico e nos Cadernos do Professor do Ensino Fundamental. Nosso objetivo foi responder a algumas questões relacionadas ao contexto de produção do texto: seria possível identificar no texto político as forças ideológicas e as influências de agendas globais, internacionais e nacionais? Quais são os discursos predominantes? Quais valores e interesses são defendidos? Ao responder essas perguntas, percebemos a regulação de certos discursos pedagógicos no texto político. Esses foram os desafios propostos, e, ao nos aprofundarmos nos documentos, observamos as múltiplas possibilidades discursivas que se produzem. Assim, um recorte se mostra sempre necessário diante do vasto leque que se abre a cada nova página do documento analisado.

Mas o que buscamos ao adotarmos uma postura pós-estruturalista foi justamente refletir sobre essas possibilidades discursivas e perceber a potencialidade da regularidade de um discurso. No currículo circulam discursos moldados por relações de poder, com procedimentos que governam o que pode ser dito e o que não pode. O currículo envolve a seleção de saberes que proporcionam a oportunidade de aprender determinados objetos, na mesma medida em que acabam por excluir outros objetos do processo de aprendizagem. O diálogo com Foucault nos permitiu entender quais saberes são legitimados discursivamente para serem oficialmente oportunizados. Dessa forma, a atitude pós-estruturalista nos permitiu desconfiar das certezas e das afirmações presentes nos textos políticos, pois esses documentos buscam uma condução clara e rigorosa, fixando o que deve ser estudado e prometendo a verdade. A postura pós-estrutural do Currículo Paulista questiona essas promessas. Assim, examinamos as condições de procedência e emergência das práticas discursivas, localizamos os discursos pedagógicos presentes no documento e, dentro desse jogo discursivo, discutimos os embates e as incoerências dispersas ao longo do texto. Desse modo, o foco deste trabalho foi analisar como esses discursos se dispersam nos materiais mencionados e se cruzam com outros discursos.

Esta dissertação contribui para o campo acadêmico da Educação Física e acreditamos que abriu possibilidades para futuras pesquisas se atentarem aos jogos discursivos observados. No início da pesquisa, realizamos uma revisão sistemática das produções acadêmicas na área de Educação Física, focando nas propostas curriculares do Estado de São Paulo. A partir dessa revisão, identificamos os jogos de força presentes no campo acadêmico, constatando a existência de publicações contributivas, aquelas que realizam críticas construtivas com o objetivo de aprimorar o documento, e publicações desaprovativas, que apontam inconsistências, incoerências ou divergências do currículo, sendo textos mais críticos

e contestatórios. No entanto, observamos que, nos artigos analisados, não foi problematizada a existência de um programa curricular unificado. Tanto as publicações contributivas quanto as desaprovativas geram determinados regimes de verdade que permeiam a área da Educação Física, evidenciando os jogos de força no campo acadêmico. Esses jogos refletem as defesas dos interesses e posições dos diversos sujeitos e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular, em busca da hegemonia sobre o que deve ser considerado a Educação Física. Percebemos que o Currículo de São Paulo funciona como uma arena para essas disputas, já que os artigos analisados não questionaram a noção de currículo comum. Dessa forma, nossa pesquisa se distingue de outros estudos da área, pois propomos, com base nos dados analisados, uma nova perspectiva: a de questionar as disputas que ocorrem no campo do currículo.

Portanto, o objetivo desta dissertação foi evidenciar as disputas no campo do currículo, analisando os modos de produção e circulação dos discursos presentes no texto curricular, além de compreender a regulação de certos discursos acadêmicos da Educação Física dentro do texto político. Por isso, ancorados em Foucault (1996), buscamos os procedimentos de rarefação e exclusão de discursos, assim como os princípios de descontinuidade e regularidade, e a condição que possibilita aos discursos disputarem espaço no currículo. Primeiramente, a investigação nos permitiu identificar os contextos discursivos da política educacional presentes no Currículo Paulista, as influências de agendas internacionais presentes no texto e os discursos das redes de governança, que indicam o interesse pela educação não apenas de governos e agentes governamentais do setor público. Contudo, foi importante constatar também o interesse de organismos internacionais, transnacionais e organizações não governamentais, que buscam influenciar o campo educacional com foco no mercado, na privatização e na legitimação de discursos neoliberais.

Em segundo lugar, a análise da disciplina de Educação Física no Currículo Paulista nos permitiu mapear um texto híbrido que reflete a forma como essa área se constituiu nos últimos anos. O campo da Educação Física, após a democratização do país, tornou-se uma área heterogênea de ideias, onde a diversificação possibilitou a criação, circulação e disputa pela hegemonia curricular. Identificamos esse cenário de perspectivas diferentes, como pode ser destacado a seguir: a presença do discurso da Educação Física no campo das Linguagens, os discursos pedagógicos da Educação Física que abrangem as humanidades, as ciências da saúde e as teorias psicológicas, além do discurso jurídico relacionado ao direito à inclusão.

Foi possível verificar os jogos discursivos e a circulação dos discursos da área da Educação Física presentes no Currículo Paulista. A partir da ordem do discurso, analisamos os procedimentos de controle, como a exclusão dos discursos pedagógicos tradicionais da

Educação Física e a circulação de outros que disputam espaço para legitimar suas verdades. Os discursos pedagógicos que permeiam o documento, embora com a intenção de se expandirem, acabam por se dispersar, se cruzar, se excluir, produzindo hibridismos e discontinuidades. Essas constatações oferecem à área da Educação Física novas perspectivas, pois ampliam o conceito de currículo e das políticas curriculares nesse campo.

Os desdobramentos das análises abrem possibilidades para novas pesquisas, uma vez que, devido aos limites do estudo, não foi possível aprofundar nos discursos pedagógicos e em seus possíveis efeitos na prática. Um desdobramento relevante seria investigar o contexto de influência das políticas educacionais do Estado de São Paulo, especialmente considerando que o atual governo tem investido cada vez mais na cultura de gestão e no desempenho como estratégias para a reforma educacional. Dessa forma, a pesquisa abre caminhos para novos estudos sobre o atual Currículo Paulista, bem como sobre outras propostas curriculares, pois cabe ressaltar que, devido à movimentação provocada pela BNCC, diversos estados, municípios, e sistemas de ensino públicos e privados estão elaborando novas propostas curriculares. Por isso, destacamos a importância de pesquisas acadêmicas que abordem especificamente as disputas no campo do currículo. Além disso, sugerimos que sejam desenvolvidos estudos que investiguem o trabalho da escola na atuação dessas políticas, pesquisas com a participação dos docentes que recontextualizam o currículo, ou dos próprios discentes, para identificar os possíveis efeitos na subjetividade desses estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. E. de. **O Concurso Público Desmitificado**: uma Análise Bibliográfica na EF. 2009. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ALVES, M. M. F., OLIVEIRA, B. R. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, 25, 1-21., 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063>»<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063>

AMUSQUIVAR, S. de O.; NUNES, M. L. F. Análise das publicações acadêmicas sobre a educação física no currículo do estado de São Paulo. **Motrivivência**, [S.L.], v. 34, n. 65, p. 1-23, nov. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87138>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/87138/51986>. Acesso em: 30 jul. 2023.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

ARAÚJO, H. G. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular**: a política investigada por redes. 2022. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

BACCHI MACHADO, S. A ideologia de Marx e o discurso de Foucault: convergências e distanciamentos. **Sociologias**, vol. 12, núm. 23, enero-abril, pp. 46-72, 2010.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, S. J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham, Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 270p, 2014.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BERBEL, N. A. N; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação** (Online), v.3, n.2, p.264-287, 2011.

BETTI, M.; KNIJNIK, J.; VENÂNCIO, L.; NETO, L. S.; DAOLIO, J. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S.L.], v. 20, n. 4, p. 1631-1653, 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.46732>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46732/32495>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BOLZAN, E.; SANTOS, W. dos. Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 43-57, 20 abr. 2015. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i1.22741>. Disponível em: https://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832015000100043. Acesso em: 28 mar. 2021.

BONETTO, P. X. R. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: alinhamento total. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.L.], v. 15, n. 19, p. 1-20, abr. 2021. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v15i0.78850>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/78850/43702>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BORGES, C. C. de Oliveira; NEIRA, M. G. Cultura corporal como acontecimento discursivo no campo da Educação Física. **Revista Linhas**, [S.L.], v. 24, n. 54, p. 311-325, mar. 2023.

Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723824542023311>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20791>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRACHT, V. A Criança Que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo...Capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 02, p. 62-68, 1986.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32621999000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: linguagem, código e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, M. de S.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Análise da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do currículo do estado de São Paulo e suas implicações para a prática pedagógica **Motrivivência**, [S.L.], v. 29, n. 52, p. 262-79, 28 set. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p262>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p262/35044>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: o que não pode ser que não é, o que não pode ser que não é. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 309- 333.

CARVALHO, L. de A.; SILVA, C. L. da. O Currículo do Estado de São Paulo – Educação Física: considerações sobre a cultura corporal de movimento e o lazer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 14-29, 30 set. 2015. Universidade Católica de Brasília. <http://dx.doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v23,n3>, p14-29. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5576/3991>. Acesso em: 28 mar. 2021.

CASTELLANI FILHO, L. A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 95-101, maio 1983.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L., TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALCANTI, K. B. **Esporte para Todos: Um Discurso Ideológico**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

CÉSAR, M. R.; DUARTE, A. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. *Revista Educação & Realidade*. Nº34, vol. 2, p. 119-134, maio/agosto de 2009.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.143-172.

CORRÊA, C. B. **A inclusão como estratégia de governo**: a condução da conduta dos sujeitos normais. 129 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017.

CORTINAZ, T. **A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COUTINHO, K. D. **A emergência da psicopedagogia no Brasil**. 2008.219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo.

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papyrus, 1995

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO, 1996.

DINIZ, I. K. dos S.; DARIDO, S. C. Blog educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de Educação Física: aproximações a partir do currículo do Estado de São Paulo. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 701, 9 jun. 2015a. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.53073>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/53073>. Acesso em: 28 mar. 2021.

DINIZ, I. K. dos S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física do Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 353, 12 ago. 2015b. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v26i3.25385>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/vzPgXZmPvs9MZXLQFztQkCP/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRAZ, A. P. C. M., BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, 17, 421-431, 2010.

FERREIRA, V. L. C. **Prática da educação física no 1o. grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo, Ibrasa, 1984.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], n. 114, p. 197-223, nov. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

FOGAÇA, M. **Blog no ensino de ciências**: uma ferramenta cultural influente na formação de identidades juvenis. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FONSECA, M. Políticas públicas para a educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 29, p. 153-177, 2009.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Org.). Michel Foucault: uma filosofia da prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995. p. 177-200.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. “**Tecnologias de si**”. Tradução de Andre Degenszajn. In: *Verve*, No. 6, 2004, pp. 321-60.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves; 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no College France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FRAGA, A. B. Cultivo dos corpos e cultura sedentária. In: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

FREITAS, M. M. de; FERREIRA NETO, A.; MATOS, J. M. C.; SANTOS, W. dos. Dispositivos curriculares estaduais para a Educação Física (1996-2016): da elaboração à implementação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 63-81, 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000010063. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170697>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. da C. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama**, v. 8, n. 16, p. 125-138, 2012.

GÓIS JUNIOR, E. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas v.25, n.1, p.41-54, set., 2003.

GONZALEZ, F. J. Influência do nível de desenvolvimento cognitivo na tomada de decisão durante jogos motores de situação. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 5, n. 10, p. 3-14, 18 out. 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2449>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2449>. Acesso em: 30 jul. 2023.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, año 10, n. 71, 2004.

GRAMORELLI, L. C. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. 189 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11052015-095858/pt-br.php>. Acesso em: 31 jul. 2023.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 87-104.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619/4822>. Acesso em: 30 jul. 2023.

HALL, S. **Cultura e Representação**. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC -Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 30 jul. 2023

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoría de la reproducción. 3. ed. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S.L., 1998.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LACLAU, E. **New reflections on the revolution of our time**. Verso. 1990

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor**: Do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisa em Psicologia** [online], v. 7, n. 1, p. 101-120, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o Ensino Fundamental. In: **XVI ENDIPE**. 2012, Campinas. Anais [...], 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0087s.pdf. Acesso em 20 fev.2023.

LIMA, L. B. de Q.; CARRARA, P.; DUARTE, L. H.; CIPRIANO, D. de A.; NUNOMURA, M. A ginástica artística na proposta curricular para a Educação Física em São Paulo. **Pensar A Prática**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 395-406, 30 jun. 2015. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v18i2.32162>. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a565/2dcb4e73168a9b3a56aa14f6e3b86048f85f.pdf?ga=2.45477031.2028796463.1650735200-571799486.1626846090>. Acesso em: 28 mar. 2021.

LIMA, I. G. de. GANDIN, L. A. Ciclo de Políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 35, 2012. Anais eletrônico, Porto de Galinhas – PE. Anais – 35º reunião anual da Anped, Porto de Galinhas -PE, Anped, 2012, p. 1-14.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S.L.], v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Biblioteca Central da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 01 mar. 2021.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Livro Eletrônico. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LOPES, A. C. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 54, 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Y. M. S.; TAVARES, O.; SANTOS, W. O material de apoio curricular para a Educação Física do Estado de São Paulo segundo as tipologias dos conteúdos. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 813-826, 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.62988>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/62988/43867>. Acesso em: 28 mar. 2021.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, E. “A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Livro Eletrônico. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MALDONADO, D. T. *et al.* As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na Educação Física Escolar. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 546-559, 2014. Universidade Federal

de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v17i2.23825>. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a73c/9c424aada0685a5a9e5bf1fe92b557881bbb.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. Fundamentação Teórica da Educação Física em Propostas Curriculares da Escola Pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, p. 1-20, 2018. FAPUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203577>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VwXn7dN9T39kTnhwySFMhZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MANSKE, G. S. Práticas corporais como conceito? **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e28001, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.118810. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/118810>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MARSH, C. J. **Reconceptualizing scholl-based curriculum developmet**. London: Falmer Press, 1990.

MARQUES, I. A teoria dos estágios aplicada aos estudos do desenvolvimento motor: uma revisão: **Revista da Educação física/ UEM**, v.1, p.13-18, 1996.

MEDINA, J. P. de S. **A Educação física cuida do corpo... e mente!** Campinas: Papirus, 1983. 96p.

MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Os Conteúdos Atitudinais no Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 448-461, abr./jun. 2016. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v19i2.33201>. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/09/912980/33201-176570-2-pb.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 93-107, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/770>. Acesso em: 23 dez. 2024.

MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 2006.

NAHAS, M. V.; PIRES, M. C.; WALTRICK, A. C. de A.; DE BEM, M. F. L. Educação para Atividade Física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Londrina, PR, Brasil, Vol.1, N 1, p. 57 – 65, jan./fev., 1995.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Suplemento n.6.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 1.ed. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Monstros ou heróis?** Os currículos que formam professores de Educação Física. São Paulo: Phorte, 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. (orgs.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 173-196.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões políticas, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p.25-43.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Os desafios da educação física em tempos de ataques à educação. **Conexões**, Campinas, v. 19, p. 1-11, jun. 2021a. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v19i1.8665896>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8665896>. Acesso em: 01 ago. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021b. p. 21-40.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047416> Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933 . Acesso em 31 julho. 2023.

NEIRA, G. M.; GRAMORELLI, C. L. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i2.38103. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38103>. Acesso em: 9 jan. 2025.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em educação física. 2011. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-03022012-163728. Acesso em: 01 ago. 2023.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física Cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016a, v. 12, p. 51-72.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Org.). **Educação Física Cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). 1ª ed. Curitiba: CRV, 2016b, v. 13, p. 15-66.

NUNES, M. L. F. O dispositivo currículo: a produção do sujeito professor de Educação Física. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 659-681, abr./jun. 2021. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p659-681>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47358/35601>. Acesso em: 01 ago. 2023.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Processos de Inclusão Excludente Presentes no Ensino Superior Privado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1209-1228, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bvfmMZR3Rw638Nnn5WHBzGH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. EU S/A: a identidade desejada na formação inicial em Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e174633, 2018.

NUNES, M. L. F. e RUBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

OLIVEIRA, A. P. S. B. de; PONTES, J. N. de A.; MARQUES, M. A. O Uso da Taxionomia de Bloom no Contexto da Avaliação por Competência. **Pleiade**, [S.L.], v.10, n.20, p.12-22, Jul./Dez., 2016.

OLMEDO, A. Heterarquias e "governança filantrópica" global na Inglaterra: implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 470-498, jul./dez. 2013.

ONU. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento-PNUD- **Relatório do Desenvolvimento Humano Nacional**. Movimento é vida. Atividades Físicas e Esportivas para todas as pessoas. 2017. Brasília. 392p. Disponível em: http://www.each.usp.br/gepaf/wp-content/uploads/2017/10/PNUD_RNDH_completo.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2023.

PAGNI, P. A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017

PEREIRA, G. A.; NUNES, M. L. F. Projeto social, esporte e educação: a produção da identidade no ensino do taekondo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 1–23, 2024. DOI: 10.5007/2175-8042.2024.e96076. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/96076>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação Física**: Contribuições à formação profissional. Ijuí; Inujui, 1997.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação física escolar**: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

POPKEWITZ, T. S. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 361-394, jan./abr. 2011.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n. 2, p.73-96, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8309>. Acesso em: 31 jul. 2023.

REIS, G. C. **O ensino das lutas na escola**: uma análise arquivista do discurso do currículo cultura. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física – Campinas, SP: [s.n.], 2023.

RIBEIRO, M. de P. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 574-599, set/dez, 2017.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2. p.135-147, jan., 2002.

SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAFATLE, V.; JUNIOR N. S.; DUNKER, C. (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020.

SALOMÃO, R. F.; ALVES, F. D. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo: a perspectiva de professores de Educação Física. **Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 57, p. 111-130, 2018. Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8410/8572>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SÃO PAULO. Maria Inês Fini. Secretaria da Educação (org.). **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/36/arquivos/curriculos/reduzido_Curr%C3%ADculo_LCT_Final_230810.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, v.1, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**: Caderno do Professor Educação Física - Ensino Fundamental, Anos iniciais. 1º Semestre. V.1. Coordenadoria Pedagógica – COPED. Coordenadora Viviane Pedroso Domingues Cardoso. São Paulo: SEE, 2023a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/EFAI_prof_EducacaoFisica_1sem_web.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**: Caderno do Professor Educação Física - Ensino Fundamental, Anos iniciais. 2º Semestre. V.2. Coordenadoria Pedagógica – COPED. Coordenadora Viviane Pedroso Domingues Cardoso. São Paulo: SEE, 2022a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/06/PROF_miolo_EF_AI_ED-FISICA_V2_01a05.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**: Caderno do Professor Educação Física - Ensino Fundamental, Anos Finais. 1º Semestre. V.1. Coordenadoria Pedagógica – COPED. Coordenadora Viviane Pedroso Domingues Cardoso. São Paulo: SEE, 2023b. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/EFAF_1sem_professor_EDUCACAO-FISICA_web.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo em Ação**: Caderno do Professor Educação Física - Ensino Fundamental, Anos Finais. 2º Semestre. V.2. Coordenadoria Pedagógica – COPED. Coordenadora Viviane Pedroso Domingues Cardoso. São Paulo: SEE, 2022b. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/06/EF_EDF_CP_6AO9_Completo_9P.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: A poética e a política do texto curricular. São Paulo: Autêntica, 2010b.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. supl.2, p. 6-12, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992

SOUZA, R. A. de; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n.35, p. 160-162, set. 2009.

SPOLAOR, G. da C.; DAOLIO, J. A compreensão dos professores de Educação Física sobre o Currículo do Estado de São Paulo: um olhar a partir das etapas da carreira docente. **Conexões**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 87-103, 2016. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644768>. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5648/c392c596fd6055ecb5bef1c290dda749aa8e.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

TANI, G.; MANOEL, E. de J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

TEITELBAUM, K.; APPLE, M. John Dewey. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.194-201, Jul./Dez., 2001.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159-186, 1996.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, ano 2 - n. 4, p. 43-51, jan/abr. 2002.

VEIGA-NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana Marcondes (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva-direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 55-70.

VEIGA-NETO, A. Na Oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação.**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKILAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Rebatimento: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, S. T., FONSECA, M. A. da, VEIGA-NETO, A. (Org.). **O mesmo e o outro:** 50 anos de história da loucura, 2013. p. 103-124.

WACHS, F. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da educação física:** estudo a partir da disciplina de higiene no ensino de graduação. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2012.