

A Educação Física no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio

A questão do Ensino Médio

Saiu de banda serpenteando
como um peixe ensaboado
Nem o rio engarrafado
foi capaz de detê-lo
Nas esquinas das favelas
Não se fala de outro assunto (2x)
Na muvuca da encrenca
Tem inocente e tem culpado
E lavadeira não têm trouxa
fumo novo é batizado
Filé de osso cara inchada
quem conhece sabe que é do santo
Faca de ponta, segura a onda da roubada...
O Rappa, 1999

As questões que envolvem a reforma do Ensino Médio são complexas e permeadas de saber-poder. O assunto transita em diferentes espaços e parece haver um consenso que o currículo precisa sofrer alterações. Nesse processo entram em jogo disputas para definir quem a escola precisa formar.

Os discursos sobre as reformas educacionais ocupam frequentemente os meios de comunicação, seja na forma das opiniões de intelectuais, gestores e empresários a respeito das causas de nossas mazelas educacionais, seja como debate em torno das proposições reformistas emanadas pelo Estado. Os governos, por meio de suas assessorias de imprensa, conseguem inserir suas pautas e ações reformistas na mídia, sendo um forte indutor da cobertura jornalística e dos debates que se constroem na sociedade civil (Corti, 2019, p. 3).

Qual é a língua da escola? Perguntam Simon e Masschelein (2023), essa instituição sofre tensão da língua materna (nossa casa), língua paterna (o governo) e que precisa dialogar com a língua artificial (processos nos quais todos aprendem no mesmo espaço). O documento oficial do Currículo Paulista remete a Educação Física à área de Linguagens e suas Tecnologias, permitindo um diálogo com outros campos teóricos, sobretudo as ciências sociais. Ao proceder dessa maneira, o Currículo Paulista, objetiva “uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais com o foco na apropriação crítica do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e códigos”. (São Paulo, 2020, p. 57).

Considerando que qualquer política curricular prescinde da escola para materializar-se; que nem sempre essas duas instâncias estão em acordo; e aceita a premissa de Simon e Masschelein (2023), para quem a escola é um espaço de suspensão, ou seja, de distanciamento das demandas mundanas, do tempo de trabalho propriamente dito, um local de aprendizagem mútua e a sua língua (artificial) é característica porque essa instituição difere de outros locais sociais, cabe perguntar: qual é a noção de escola aventada pelo Currículo Paulista Etapa Ensino Médio?

Embora a noção de escola se configure dentro de um território em disputa como qualquer instituição no interior da cultura, hegemonicamente os significados partilhados produzem uma imagem e uma vontade de verdade articuladas aos desejos de que a instituição tem como função preparar os sujeitos da educação para a vida adulta, sobretudo para o mercado de trabalho.

Em outras palavras, sua função se reduz a instrumentalizar pessoas e mão de obra para atender às necessidades de uma sociedade neoliberal e capitalista. “A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade requer” (Pérez Gómez, 2000, p. 14).

Será que a concepção de escola presente no currículo estadual permite uma aproximação com aquela anunciada por Simon e Masschelein (2023)? Como interferir na formação de uma contraconduta agindo nas brechas e dialogando com outros tipos de currículo, sobretudo, currículos de Educação Física?

O discurso oficial insere a Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, o que pode ser visto como uma brecha para dialogar, uma possibilidade de se conectar ao currículo cultural de Educação Física. Outras passagens do texto criam aberturas para uma interação mais profícua com formas alternativas de ser e viver, como, por exemplo, ao explicar o entendimento de “uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante realizar de forma autônoma determinada prática corporal” (São Paulo, 2020, p. 60). Isso pode acontecer quando, durante a vivência na aula de Educação Física, significados alusivos à gestualidade são partilhados sem predefinições. Nesse encontro, em que docente e discentes intercambiam saberes, tem-se uma aproximação da escola como espaço de suspensão.

Os embates no Currículo Paulista

Cherryholmes (1993, p. 150) recorre a Foucault (1980) quando afirma que o “objetivo é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não ‘explicá-lo’ ou ‘interpretá-lo’ ou dizer o que ele ‘realmente’ quer dizer”. Tal objetivo é um sinal de alerta, dado que a tendência, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, justamente explicar, interpretar e dizer o que realmente quer dizer um texto.

Debruçando-se sobre os recursos de convencimento que permitem localizar as forças que sustentam o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, bloqueiam as resistências à sua consolidação e pouco instigam indagações sobre seus propósitos, é fácil lembrar do inseto asqueroso do livro “A Metamorfose” de Franz Kafka (1915) e da tentativa (frustrada) da família Samsa de esconder Gregor. Bom, qual será a reação de professoras e professores de Educação Física ao ler no documento “O objetivo é formar corpos saudáveis para servir como mão de obra barata para as empresas”? Quais expressões formarão ao lerem: “A unidade temática a ser privilegiada nas aulas é o esporte, haja vista sua relevância para o país”? Será confortável deparar-se com a afirmação “A Educação Física deve promover competições que contribuam para a seleção de futuros atletas”? Não se imagina que Luiz Fernando Vagliengo e Mirna Léia Violin Brandt, redatores do documento destinado à Educação Física, estariam de acordo com tais posicionamentos, em outras palavras, não lhes interessa ter um inseto asqueroso para apresentar, mas sim, uma cena confortável, de apreciação afável, que não leve à repulsa imediata. bell hooks (2017, p. 267) enfatiza que “os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o status quo, muitas vezes tem consequências negativas”. Seguindo esse raciocínio, não é exagero pensar que, para evitar ser desafiada, a Secretaria Estadual de Educação publique um documento morno, anódino, que não assusta ninguém.

Talvez, a seção destinada à Educação Física tenha sido empurrada no texto para satisfazer às entidades apoiadoras do Novo Ensino Médio que possivelmente preservam uma visão bastante turva a respeito da função social do componente e do seu ensino, quando o vinculam a termos como saúde, saudável, atividade física, esporte e adjacentes, os quais prevalecem nas teorias curriculares tradicionais. É possível localizar discursos para trazer flores (e não insetos) a quaisquer leitoras e leitores já exaustos de tantas mudanças curriculares. Não à toa, abundam pressupostos como: a Educação Física na área das

Linguagens e suas Tecnologias; competências e habilidades que garantem o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; interação-reflexão-ação; relação entre as habilidades, objetos e dimensões do conhecimento; foco na relação da prática de exercícios físicos com a qualidade de vida. Apesar dessa miscelânea, o discurso se mostra alinhado às teorias críticas, o que ajuda a Secretaria Estadual de Educação a torná-lo palatável.

Corazza (2006, p. 65) diz: “curiosa a vida do currículo. (...) Pena perturbá-lo. O caráter dele. (...) Como chamá-lo? Nomes: selvagem, bárbaro, civilizado. Primitivo, despótico, capitalista”. Há que se lidar com o impulso para desestabilizar a intensa necessidade de sentenciar o documento estadual. Afinal, “... e todos os 98.856 participantes entre estudantes, profissionais da educação e sociedade civil do Estado e dos 645 Municípios Paulistas” (São Paulo, 2020, p. 04), lembrados nos créditos logo após as autoridades? Será que suas ideias e sugestões receberam a atenção necessária, sendo incorporadas? O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio da Educação Física foi moldado como um cardápio para atender diversas preferências. Temos saúde? Sim. Temos pluralidade? Sim. Temos cultura corporal? Sim. Temos BNCC? Sim. Temos PCN? Sim. Temos cidadania? Sim. Temos práticas corporais? Sim. E por aí vai. Contudo, assim como acontece com o restaurante desconhecido, a tendência é acolher a indicação do garçom ou garçonete, devido à sua experiência ou gosto pelo inusitado. Com o currículo oficial não é diferente, por isso é importante perguntar: Quem serve merece confiança? Você está disposto ou disposta a arriscar?

Preocupações curriculares com a diversidade, pluralidade, respeito e valorização da diferença etc. devem-se ao aprofundamento e à constituição de **uma racionalidade neoliberal**, expressão aqui adotada como referência à sociedade de mercado, apesar do seu inquestionável desgaste. Para começar, uma breve definição de mercado: um sistema de regulação de preços das mercadorias, que as obriga a orbitar em torno de seu valor real, baseado principalmente na lei da oferta e da procura. Para as teorias liberais da Escola Austríaca e da Escola de Chicago, esse sistema deveria ser o princípio máximo de regulação de toda a vida social e política (incluindo o Estado), configurando-se como uma racionalidade (Foucault, 2008). A insistência em relacionar esses pontos do currículo com o mercado ocorre porque é muito difícil compreender nosso tempo sem recorrer a ele, sem identificar impactos do discurso da Economia, dada a centralidade que essa instância social adquire no mundo contemporâneo como forma de regulação na cultura (HALL, 1997).

O discurso da diversidade deriva dos movimentos sociais, políticos e teóricos que tomaram os Estados Unidos nos anos 1960 e 1970, como a contracultura e o multiculturalismo. Eles delinearão as chamadas políticas de identidade, e o resultado de tais políticas foi o contágio do debate do campo da política para o campo da gestão: a gestão da diversidade, que se tornou parte do discurso da ciência administrativa. O discurso da diversidade, além de ser entendido como forma de acumulação de capital humano pelos departamentos de recursos humanos das corporações (capitalizar as diferenças, encontrar o grande tesouro escondido dentro de cada indivíduo, ter representantes para entender as necessidades dos nichos de consumidores, inovar), também agrega valor à marca das corporações. Ademais, permite a transformação do capital econômico dessas corporações em capital político, por meio da contribuição de entidades do terceiro setor na produção de políticas públicas (MICHETTI, 2017).

Essa transformação ajuda a explicar a existência do modelo de governança no qual o Currículo Paulista é erigido, e também a repetição até a exaustão, não só nesse documento mas em muitos outros, de enunciados que empregam significantes como “diversidade”, “diversidade cultural”, “respeitar as diferenças”. É impossível precisar os significados pretendidos pela entidade governamental, mas isso não impede de compreender as condições de sua presença. Na ausência de uma definição sobre o que venha a ser a diferença, a diversidade e a pluralidade no Currículo Paulista, abre-se um caminho para significá-las a partir da teorização curricular cultural da Educação Física e ler a diversidade a partir da noção da diferença como potência, isto é, como uma força obstinada em romper com os modos de regulação em vigência (NUNES, 2016).

A Educação Física

Na introdução da seção dedicada à Educação Física, o documento faz aproximações com o movimento renovador da área, se comprometendo em realizar uma mudança na intencionalidade do componente curricular. Estabelece relações com a discussão conceitual conhecida desde a década de 1980 e sinaliza a atenção em demonstrar o caráter inovador do documento.

O discurso oficial afirma que o modelo de Educação Física vigente está distante ou se opõe aos novos referenciais curriculares adotados. A mudança almejada será oportunizada por meio da inserção do componente curricular na área de Linguagens e suas Tecnologias,

ocasionando a diferenciação da forma de aprendizagem das práticas corporais e aproximando o referencial adotado das teorias curriculares críticas:

O componente curricular Educação Física está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, objetivando uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais com o foco na apropriação crítica do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e códigos. (São Paulo, 2020, p. 57, grifos nossos).

Apesar de afirmar compromisso com mudanças de intencionalidade, a compreensão da Educação Física como componente da área de linguagens já é algo bastante consolidado na área e remonta aos anos 1970, sendo tal organização incorporada em documentos curriculares mais antigos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1999).

Como referência mais atual, o documento adota a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), anunciando um diálogo entre o currículo nacional e a concepção curricular almejada pelo Estado de São Paulo, discurso que procura trazer legitimidade ao Currículo Paulista. Assume, por exemplo, as noções de competência e habilidade e a garantia do desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, cumprindo assim, o compromisso com a educação integral (São Paulo, 2020, p. 57).

O foco nas questões cognitivas é incontestável, basta verificar a reiteração de enunciados como reflexão, criação e compreensão vinculadas ao desenvolvimento da autonomia do alunado, potencializado a partir da exploração de diferentes possibilidades expressivas de forma teórico-reflexiva. (São Paulo, 2020, p. 57).

Todavia, uma passagem extraída da BNCC sugere outra concepção de autonomia pautada no acesso, interação e intervenção do estudante, sem explicitar quais conhecimentos serão mobilizados: “neste sentido, é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar, interagir e intervir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2018 *apud* São Paulo, 2020, p. 57).

Nota-se, também, que o discurso oficial se preocupa em propor alterações que impactem a aprendizagem dos e das estudantes, sem que isso represente modificações metodológicas. A esse respeito vigora o silêncio.

É importante contestar e problematizar a organização em unidades temáticas, quase sempre, correspondendo às práticas corporais: brincadeiras e jogos; danças; ginásticas;

esportes; lutas; práticas corporais de aventura e corpo; movimento e saúde. É possível perceber a influência da racionalidade neoliberal no Currículo Paulista, assim como questões que se aproximam de uma leitura pós-estrutural. “O que é saúde, qual o contexto e qualidade das práticas das comunidades?” O que está sendo produzido, produções de significados, sem buscar compreender como os discursos estão sendo produzidos.

Sobre as competências e habilidades indubitavelmente extraídas da BNCC, há possibilidades de questões que talvez possamos compreender a partir de uma análise pós-estruturalista: a própria definição de Educação Física ou de esportes de aventura, de onde surgem? Quais os discursos que levam à caracterização de saúde, conhecimentos requeridos e veiculados?

Quando o documento ressalta a importância de compreender o lugar das práticas corporais no mundo, interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, parece se aproximar do que preconiza o pensamento pós-estrutural. O mesmo acontece quando propõe uma reflexão acerca das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos, ou ao ressaltar o combate aos preconceitos de qualquer natureza. A análise pós-estrutural nos moldes propostos por Cherryholmes (1993) também sugere atenção não apenas aos tópicos que estão à vista, mas às condições históricas e às estruturas sociais através das quais os tópicos são constituídos, reconstituídos e legitimados.

Com a emergência dos estudos pós-estruturais, colocou-se em discussão o modo como determinados segmentos sociais eram discursados. Sua chegada à Educação Física levou à análise da forma como algumas práticas corporais e seus participantes são exaltados enquanto outras são menosprezadas. Considerando, o que afirma Cherryholmes (1993) - os estudantes aprendem tanto a partir das oportunidades excluídas quanto a partir daquelas que são fornecidas – há que se perguntar por que alguns desfrutam de inúmeras oportunidades de representação no currículo, em detrimento de outros. Sendo o currículo um recorte daquilo que é valorizado e priorizado, uma parcela considerável experimenta a desvalorização e exclusão. Provavelmente influenciado por tal pensamento, o documento paulista incentiva a abordagem das práticas corporais cultivadas por vários grupos, quem sabe, para estimular docentes e discentes a contestar injustiças, buscar por direitos e realizar problematizações.

A avaliação parece fazer parte desse processo ao extrapolar preceitos biológicos e incentivar posicionamentos críticos diante dos discursos acessados, adotando uma visão contrária a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos. Também estimula o trato de questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e perspectivas distintas.

O Currículo Paulista, como todo e qualquer documento curricular contemporâneo tem um caráter híbrido e contempla formações discursivas variadas. De um ponto de vista pós-estrutural, isso se configura como uma crítica à narrativa oficial, dada a diversidade de influências advindas de setores variados. Um documento de abrangência estadual (e mesmo um projeto político pedagógico), precisa agregar múltiplos discursos em um único ponto para ser aprovado, para obter apoio suficiente dos atores sociais envolvidos na educação. Como explica Apple (citado por Gandin), o documento precisa ter formato de *slogan*, isto é, precisa ser ao mesmo tempo vago (funcionar como significante vazio, contemplar muitas concepções) e específico (para gerar uma determinada ação do docente).

Diante disso, a análise pós-estrutural traça ao menos dois caminhos: o horizontal, dedicado à identificação e tensionamento dos discursos que compõem o texto (da saúde, do lazer, o jurídico, etc.); e o vertical, aproximando-se de uma arqueologia do discurso. Pensando nesta última maneira, chama a atenção a preocupação com a educação integral presente, também, na BNCC (Brasil, 2018, citado por São Paulo, 2020, p. 58):

Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas do *conhecimento*, ampliando a compreensão do estudante a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais.

Outra característica do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio é a organização em áreas e o esvaziamento dos conteúdos disciplinares. Na área das Linguagens e suas Tecnologias, por exemplo, a subordinação à área é percebida pela existência dos *campos de atuação* e habilidades que se sobrepõem aos componentes. A concepção de educação integral não se restringe a isso, pois abarca igualmente a formação integral do sujeito, considerando aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais, entre outros. Aqui se encaixa a noção de *competências socioemocionais*, que vem ganhando força no contexto da educação contemporânea. Observamos ao redor a ascensão da educação integral nos documentos curriculares, nos programas federal e estadual que financiam a implementação de escolas

integrals, no aumento exponencial de debates discutindo princípios e eixos norteadores para uma educação integral, entre outras. Talvez, a emergência dessa questão se sustente na imbricação da economia com a pedagogia, materializada na teoria do capital humano e toda a crítica desferida ao currículo disciplinar. A noção de educação integral, sem dúvida, traz novos olhares para as práticas corporais e para as pessoas que delas participam.

A Educação Física na área das Linguagens e suas Tecnologias

Cherryholmes (1993) compreende que o currículo abrange aquilo que os estudantes têm a oportunidade de aprender na escola, quer seja de forma oculta ou explícita, assim como aquilo que lhes é privado de aprender, o "currículo vazio". Além disso, busca evidenciar a influência do estruturalismo na seleção curricular, onde o uso de oposições binárias, características do estruturalismo clássico, representa uma perspectiva típica das ideologias que estabelecem parâmetros entre o aceitável e o não aceitável, entre o eu e o não-eu, verdade e falsidade, sentido e não-sentido, razão e loucura, central e marginal, superfície e profundidade. O enfoque, inclusive, suscita que se interrogue a ausência de temas como o racismo, sexismo, história dos trabalhadores, história das minorias, desigualdade ou injustiça social, sem que ninguém questione essa omissão.

Cherryholmes (1993) delinea um projeto social para o currículo sob a perspectiva pós-estruturalista, no qual traz a ideia de que o crítico reflexivo expõe a literatura à luz do dia com um positivismo alegre. Por outro lado, o crítico irreflexivo conduz a análise lógica a regiões ilógicas, absurdas e sugere significados mais profundos. O autor explica que o crítico irreflexivo surge para despertar o estruturalismo reflexivo do sono dogmático ao qual foi levado por sua fé inabalável no pensamento e na promessa de uma ordenação racional. Ser reflexivo, engenhoso e astuto sobre o mundo tal como é, em sua aparência, pode encurralar, desumanizar e enganar. Assim, a assertiva de que o trabalho curricular necessita incorporar ambas as facetas – a reflexiva e a irreflexiva – ganha relevância numa proposta curricular.

Partindo dessa argumentação, na análise do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, percebe-se que a Educação Física, inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, objetiva "uma mudança de intencionalidade nas práticas corporais com o foco na apropriação crítica do movimento humano em seus sentidos, significados, símbolos e códigos" (São Paulo, 2020, p. 57). O discurso oficial rompe com a tradição esportivista, da aptidão física e da exclusão do menos hábil, abrindo espaço para uma outra Educação Física,

na qual as práticas corporais adquirem novos significados em uma sociedade democrática e contemporânea.

Nas unidades temáticas jogos e brincadeiras, danças e lutas o documento abarca as práticas corporais do Brasil e do mundo, incluindo aquelas de matrizes indígena e africana, sem excluir as manifestações contemporâneas, tais como jogos eletrônicos e break. O Currículo Paulista se mostra influenciado pelo pós-estruturalismo ao criar condições para o acesso à multiplicidade de significados alusivos às práticas corporais e chamar a atenção para os marcadores sociais que as perpassam, tornando-as alvo de preconceito e marginalização.

Na unidade temática esporte, o documento “amplia a discussão de temas como espaços públicos e privados disponíveis na comunidade para a prática desses esportes, diferentes leituras sobre a influência da mídia, violência e diferentes tipos de preconceito” (São Paulo, 2020, p. 62). Por outro lado, a ginástica, práticas corporais de aventura e, principalmente a unidade corpo, movimento e saúde, deixam transparecer uma certa elitização curricular graças ao seu invólucro discursivo cientificista. No entanto, identificamos alguns discursos na perspectiva curricular pós-estruturalista. Assim mesmo, percebem-se válvulas de escape como, por exemplo, na ginástica, quando “a discussão perpassa pelos benefícios e malefícios da utilização dos diferentes recursos tecnológicos presentes na atualidade”; nas práticas corporais de aventura, a “preservação desses patrimônios, dialogando e produzindo entendimento mútuo, com vistas ao interesse comum”; e sobre o corpo, movimento e saúde constata-se que “debatendo questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, deve-se formular, negociar e sustentar posições frente à análise de perspectivas distintas” (São Paulo, 2020, p. 62-63).

A terminologia adotada pelo Currículo Paulista Etapa Ensino Médio insere a Educação Física na área das Linguagens e suas Tecnologias. Quando alude à tematização de práticas corporais e ao movimento humano no âmbito da cultura, leva a crer que o componente estará situado dentro das teorias pós-críticas e permitirá aos estudantes uma leitura qualificada dos códigos, sistemas de representação e discursos presentes nas práticas corporais estudadas e também dos seus representantes, além da criação de novos significados.

Porém, de modo contraditório, o discurso oficial vincula a Educação Física ao desenvolvimento de competências e habilidades, incluindo aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, a fim de instigar a autonomia dos/as estudantes. O que nos faz pensar que

o componente buscará referenciar-se nas teorias tecnicistas, psicomotoras e desenvolvimentistas, priorizando formas de desenvolver e aprimorar os domínios do comportamento, atingindo assim o ideal da educação integral. A disputa de significados sobre o ensino da Educação Física é evidente, ademais, as alusões a uma concepção acrítica é bem mais intensa.

Dessa forma, refletindo com e a partir das provocações de Cherryholmes (1993) sobre quais interesses estão sendo atendidos, quais estão sendo propositalmente esquecidos, quais são as categorias valorizadas e quais são as dominantes, quem participa com autoridade do discurso curricular, quem escuta e quem é excluído, o documento oficial evidencia a intenção de valorizar e atender aqueles conhecimentos aplicáveis no mundo do trabalho, mobilizando-os para resolver problemáticas, formar identidades saudáveis e autônomas, enquanto se desconsideram os significados da gestualidade e do modo como cada prática corporal é percebida, tanto por quem dela participa, quanto por quem a comenta e observa. Do mesmo modo, é suspensa a oferta de elementos para a leitura das relações de saber/poder atreladas às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica, e seus regimes de verdade. Isso fica evidente mais uma vez na seção quando destinada às unidades temáticas.

Neira e Nunes (2022, p. 21) afirmam ao se referir à terminologia práticas corporais de aventura que:

Se levarmos em conta que o significado de qualquer prática é construído, negociado, partilhado pelo grupo que a realiza, não faz o menor sentido o modo como essas atividades são nomeadas pois, no caso, tal nomeação partiu de docentes universitários e não das pessoas envolvidas.

A escolha elucida a priorização pelos conhecimentos produzidos na academia, negligenciando os saberes dos/as praticantes. A opção por se ter uma unidade temática para movimento e saúde, também revela a intenção de priorizar conceitos que relacionam a Educação Física à nutrição e anatomia, à formação de identidades saudáveis e empreendedoras de si mesmas.

A questão da saúde

Não é de hoje que a Educação Física no Ensino Médio tem sido vista como um componente curricular que busca fazer com que os/as estudantes adotem hábitos e estilos

de vida saudáveis. O Currículo Paulista caminha nessa direção ao destacar que a ação didática da Educação Física nessa etapa de escolarização deve servir para que os/as jovens conheçam “as potencialidades e os limites do corpo, a importância em assumir um estilo de vida ativo e as possibilidades do movimento corporal para a manutenção da saúde” (São Paulo, 2020, p. 58).

A perspectiva da educação para a saúde é impulsionada na área a partir da imposição da racionalidade neoliberal. Vista enquanto modo de controle e governo da população, a racionalidade neoliberal pauta as vidas dos/as estudantes a partir das regras do mercado, onde se privilegia a mercantilização de todas as esferas da vida. Ao direcionar o ensino da Educação Física para a aquisição de hábitos saudáveis, individualiza modos de ser e pensar dos/as jovens, responsabilizando-os/as e fazendo-os/as crer que a adoção e manutenção de uma vida ativa e saudável depende somente das suas vontades. O discurso oficial reforça essa ideia nas Unidades Temáticas de Ginástica, quando afirma que “será abordada a ginástica e condicionamento físico, com foco na manutenção da saúde” (São Paulo, 2020, p. 62), e na de Corpo, Movimento e Saúde, quando diz que “o foco é a relação da prática de exercícios físicos com a qualidade de vida” (São Paulo, 2020, p. 63). Em momento algum, o documento busca questionar as práticas discursivas que favorecem os enunciados relacionados à saúde, como também não canaliza a atenção docente para a compreensão da ocorrência social das práticas corporais quando relacionadas à saúde. Ao que parece, basta que estudantes entendam o funcionamento do corpo, quando em exercício físico, e escolham aquelas manifestações que mais lhe agradam para simplesmente executá-las.

Para engrossar o caldo em torno da aceitação dessa perspectiva de ensino pela sociedade, a racionalidade neoliberal, ao adentrar e regular variadas facetas da vida, finca suas raízes no discurso da medicina e da psicologia do desenvolvimento para reforçar e legitimar a presença da educação para a saúde na escola. O modo hegemônico de conceber a juventude se resume à rebeldia, enfrentamento, crises de identidade, agitação e, contraditoriamente, passividade. Tudo isso explicado cientificamente. Logo, especialistas dessas áreas, por estarem autorizados/as a falar no interior desse campo discursivo, determinam o que fazer e como proceder. No caso, a medicina, representada pelo sistema CONFEF/CREFs e suas intermináveis “resoluções e guias de orientação” das atividades físicas para a população, emprega conhecimentos fisiológicos que validam e destacam a importância do exercício físico nesse período da vida. Enquanto o discurso psicopedagógico,

favorecido pelos conceitos neutralizantes de competências e habilidades, busca produzir respostas e modos de superação para as possíveis transgressões cometidas pelos/as jovens em período escolar.

Enquanto uma produção resultante de disputas, a Educação Física no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio ecoa deslocamentos em relação à intervenção da Educação Física na escola, de modo que seus enunciados, termos e afirmações difundem um movimento que tende a estabelecer caminhos alternando entre perspectivas distintas. É o que pode ser observado principalmente na abordagem das unidades temáticas. Entretanto, o discurso da saúde se apresenta de forma mais encorpada, constituindo-se, inclusive como objeto de conhecimento.

Embora o texto reitere a inserção da Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, a questão da saúde, a partir de um sentido único, universalista, naturalizado, e de maneira dissociada da cultura, é apresentada como finalidade de formação, de forma diretiva e isolada, descartando saberes e pontos de vista distintos da concepção ocidental de saúde. Quem se beneficia com essa perspectiva? Quais conhecimentos ficam de fora dessa leitura? Há espaço para outras concepções de saúde? A noção de saúde adotada permite um olhar aos diferentes contextos? De que modo essa leitura cruza com a **racionalidade neoliberal**?

A forte vinculação da Educação Física com a saúde não é recente. Desde a sua emergência até sua consolidação na escola, o componente buscou a promoção de hábitos em prol de corpos saudáveis, dóceis, disciplinados e compatíveis às necessidades do mundo do trabalho. Embora tenha havido rupturas quanto à inserção da Educação Física no currículo e o seu papel no âmbito escolar, a questão “saúde” numa perspectiva moderna e globalizante ainda é hegemônica no currículo. Quais forças permitem essa condição?

Ao longo do documento é possível localizar a preocupação de que as práticas corporais atravessem os muros da escola e que se tornem um hábito na vida da(o)s estudantes. Quais interesses atravessam essa pretensão? Há nela uma associação com a saúde? É possível por meio dela haver uma leitura da ocorrência social das práticas corporais? De que forma esse anseio se cruza com as noções de autonomia, autogestão, protagonismo e projeto de vida que fortemente marcam o Currículo Paulista?

Mencionando Foucault, Cherryholmes (1993, p. 150) destaca que “o objetivo é dar conta de como um texto vem a ser o que é e não ‘explicá-lo’ ou ‘interpretá-lo’ ou dizer o que

‘realmente’ quer dizer”. Portanto, numa análise pós-estrutural da seção destinada à Educação Física no Currículo Paulista Etapa Ensino Médio não cabe explicar, por exemplo, os motivos pelos quais o componente está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias ou definir um posicionamento determinista a respeito da correção ou não dessa alocação (visão binária), mas sim, tentar desconstruir asserções fictícias formuladas em um alicerce que hierarquiza saberes e anuncia verdades. Citando Oliveira e Neira (2021, p. 432), “despejar o conhecimento do edifício da representação da verdade, passando a alojá-lo sob o teto da produção e da arbitrariedade, é, portanto, uma das operações que Foucault nos leva a executar. Submetido a essa operação, qualquer currículo, mesmo que se esforce, não permanecerá incólume”.

Uma vez apoiado na BNCC (Brasil, 2018), o discurso do Currículo Paulista ratifica, via estratégia de legitimidade legal, o posicionamento do Ministério da Educação, entenda-se governo federal, em relação ao Ensino Médio e seus itinerários formativos. Por mais que o Currículo Paulista não relacione esses componentes à Educação Física, ao resgatar diversos fragmentos da BNCC, alinha-se aos valores que costuram esse texto (mesmo que sejam silenciosos). Quem participa com autoridade no discurso curricular são as pessoas que se encontram em posições de poder, em comissões que lhes permitem opinar e escrever o quê e o como ensinar no Ensino Médio, por exemplo, pessoas representando entidades interessadas no controle do discurso que influenciará todos os sujeitos da educação. Por outro lado, há os que são excluídos por não serem escutados, basta recordar da velocidade com que o documento destinado ao Ensino Médio foi aprovado, sem condição alguma de mobilizar professoras, professores, gestoras, gestores e estudantes.

O Currículo Paulista para o Ensino Médio recupera a concepção de Educação Física da BNCC do Ensino Fundamental. É evidente que essa definição (estrutural) sustentaria o resto do documento toda vez que o componente fosse resgatado, mas essa decisão acaba influenciando o cenário que míngua a Educação Física enquanto o texto é discorrido, sobretudo porque, ao hierarquizar saberes, indica competências específicas e habilidades a serem alcançadas por estudantes da Educação Básica. Aqui é necessário questionar propósitos, crenças, valores que fixam direções e significados, então, é viável desconfiar quando o Currículo Paulista instiga a autonomia do estudante, já que o mesmo texto estabelece, por exemplo, sete unidades temáticas para a Educação Física ao invés de sugerir

que a definição das práticas corporais seja feita com a participação de docente e discentes, a partir da realidade de cada escola.

A categoria “aprender sobre” destacada no discurso curricular inclui a dimensão “análise”, a qual se encontra repleta de termos que reforçam uma lição estrutural, por fixar significantes (palavras) e significados (conceitos): “[...] conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais [...] como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física [...]” (São Paulo, 2020, p. 59). Além de privilegiar os esportes e a saúde na explicação da dimensão, declara a existência de conceitos envolvidos nas práticas corporais além de uma hierarquia (classificação) definida. Cherryholmes (1993) cita a Taxonomia de Bloom e sua abordagem estrutural dos resultados educacionais. Não se trata, todavia, de negar os significados, mas assumir que são inseparáveis daqueles que os produziram. Ademais, o discurso oficial assim se manifesta: “a produção e a partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos)” (São Paulo, 2020, p. 60). Denota, portanto, uma oposição binária cara à lógica estrutural, além da própria dimensão “construção de valores”, pois gera uma dúvida: valores dimensionados por quem? Esta questão permanece, mesmo que o documento assuma serem os valores “relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza”.

O Currículo Paulista não mede palavras quando relaciona a Educação Física à aquisição de “competências e habilidades que garantem o desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante, cumprindo assim, o compromisso com a educação integral” (São Paulo, 2020, p. 57). Mas, como garantir que competências e habilidades (significados transcendentais) desenvolvam aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais? A partir de quais valores serão definidos os aspectos socioemocionais? Por que a Educação Física é responsável por defender a “importância de um estilo de vida ativo e [...] a manutenção da saúde” (p. 58)? Para esta, talvez a resposta seria a busca de uma sociedade eficiente. Seria um retorno ao higienismo e à eugenia?

A questão da avaliação

A análise do discurso avaliativo do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio faz recordar da assertiva de Cherryholmes (1993): “Nada é o que parece ser na superfície”. Chama atenção que o documento utilize um parágrafo para explicar o adjetivo processual colado à

avaliação. Tal concepção já está dada, ela é compreendida e aceita por todos. Talvez, esse seja o motivo pelo qual dispensa maiores discussões. Outro estranhamento tem a ver com a dispersão do significado de processo e sua aparente estabilidade. Terá esse conceito o mesmo significado nos três momentos abaixo? Trata-se de um significado transcendental? Para tentar responder a essas questões, vale retomar a década de 1950, nos Estados Unidos, momento em que o governo americano se depara com a inferioridade tecnológica do país, atribuindo ao sistema educacional a responsabilidade de reverter a situação. É nesse contexto que muitos pesquisadores e teóricos da avaliação fazem críticas à utilização dos resultados das avaliações como fonte única de leitura do sucesso ou fracasso de um programa. Dentre eles, destaco o modelo CIPP do sociólogo Daniel Stufflebeam, que defende que os relatórios conclusivos não dão conta de identificar os problemas. O contexto, representado pelo “C”, é fonte de informações importantes, necessidades, problemas e causas podem ser identificadas mediante um olhar mais atento e criterioso. O “I” tem a ver com a entrada de informações, relativas aos insumos, que dizem respeito aos recursos materiais e econômicos destinados à implementação de um programa. com a entrada de informações, “input” em inglês. O primeiro P é a função processo, note-se que aqui a conotação é de acompanhamento com vistas a solucionar os problemas. Stufflebean chama atenção para o que acontece entre o ponto de partida e o ponto de chegada, acompanhando-o de perto e o P de produto considera os resultados do processo. Nesses termos, a avaliação processual mencionada pelo Currículo Paulista pode ser traduzida para “processo como acompanhamento”.

No contexto brasileiro da década de 1990, as pesquisas sobre avaliação da aprendizagem acirram a crítica à dimensão técnica e aos seus desdobramentos, especificamente, os altos índices de retenção e evasão, gerando o chamado fracasso escolar, e apontam para a necessidade de referenciais teóricos que expressem uma concepção de avaliação como processo. Nota-se aqui que os estudos de avaliação de programas influenciam os estudos da avaliação da aprendizagem. Tal perspectiva, ressalta a importância do envolvimento do aluno no processo, a importância de olhar para a avaliação da organização escolar e não apenas para o aluno, de romper com essa relação avaliação/classificação. Os resultados das pesquisas revelaram um recorte de classe, raça e gênero, evidenciando as desigualdades sociais produzidas na avaliação, com a chancela da escola. Apontaram a necessidade de reestruturação dos tempos escolares, uma vez que as

contribuições da psicologia, especialmente a psicologia do desenvolvimento, sinalizavam que o ritmo e o tempo de aprendizagem eram individuais. Nesse sentido, ao diversificar os tempos escolares, a avaliação processual pareceu uma alternativa democrática, inclusiva e acolhedora.

O Currículo Paulista defende que seja adotada a avaliação processual e para chancelá-la recorre aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Nesse documento, a avaliação deve ir além dos aspectos biofisiológicos, portanto deve ser coerente com as habilidades e objetos de conhecimento propostos, deve ser processual e servir de tomada de decisão para professores e estudantes, bem como servir de reajuste no percurso de aprendizagem proposto para a autoavaliação, como consta no Currículo Paulista etapa do Ensino Fundamental. Compete ao professor planejar a avaliação em todos os aspectos do desenvolvimento do estudante e ser coerente com a proposta pedagógica.

O discurso avaliativo no currículo oficial começa com uma questão e termina com uma resposta. O que isso quer dizer? O processo está dado. O/A estudante precisa dominar as habilidades para se tornar o padrão, o *telos*, o/a estudante competente, autônomo/a para cuidar de si, elaborar o seu programa de atividades físicas, por exemplo, contribuindo para a formação de identidades saudáveis e empreendedoras de si. O processo é tomado como trajeto demarcado com os seus relevos, precipitações, declives. Caso docente e discentes se distanciem, o planejamento da avaliação e da autoavaliação podem fazê-los voltar para os trilhos.

Retomando as questões iniciais, percebe-se que a avaliação processual carrega consigo o sentido da inclusão, democracia e acolhimento, significados que apaziguam, tranquilizam e, por isso, fazem com que esse discurso avaliativo circule com certa estabilidade.

Embasado nos PCN (Brasil, 1997) e na BNCC (Brasil, 2018) o discurso curricular paulista parece buscar uma avaliação mais pautada em correntes pós-críticas da educação, justamente por pretender distanciar-se do que historicamente a Educação Física vinha fazendo, ou seja, uma avaliação biologista e fundamentada em perspectivas fisiológicas de rendimento.

Entretanto, o que não se pode perder de vista é a tentativa de camuflar correntes tradicionais de avaliação, alicerçadas na hierarquização de saberes, em que o docente avaliaria se o estudante se aproximou ou se distanciou dos objetivos traçados. Ao propor

objetivos padronizados que precisam ser alcançados com trajeto determinado, a avaliação pode ser excludente, utilitarista, referenciada na meritocracia e pretensões emancipatórias.

O discurso da avaliação processual pode, em certa medida, apaziguar e tornar o currículo mais atraente e familiar aos leitores. Na medida em que se mostra mais acolhedor, disfarça mecanismos de docilização dos corpos a serviço de uma sociedade interessada na produção e consumo de mercadorias. Nesses termos, cabe indagar como os argumentos espalhados no documento curricular não só se sustentam, como convencem professores e professoras. Acolhimento e apaziguamento frente a um currículo inovador e alinhado às teorias críticas. Como alguém duvidaria disso? Os profissionais da educação se familiarizam com essa narrativa e não demonstram qualquer desconforto, além disso, veem nesses escritos um lugar seguro. O fenômeno pode ser atribuído ao discurso universalista que dificilmente enfrentará a rejeição. Mas será que se trata de um currículo que valoriza as diferenças? Esse currículo coloca em circulação persegue uma identidade individualista que não se preocupa com o coletivo. Afinal, quem se interessa pela derrocada da democracia? Quem se interessa pelo distanciamento das pessoas?

No que se refere à avaliação, o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio reitera a concepção dos PCN (Brasil, 1997), qual seja, uma avaliação que transcende os aspectos meramente biofisiológicos e considera habilidades, conhecimentos e contextos dentro do processo educacional. Isso sugere uma tentativa de desconstruir a visão tradicional de avaliação, buscando uma compreensão mais ampla e integral do desenvolvimento do estudante.

Há um inegável questionamento das práticas convencionais ao destacar a importância da coerência entre a avaliação e a proposta pedagógica. Isso implica em romper com modelos padronizados de avaliação, buscando um alinhamento aos objetivos educacionais específicos de cada contexto, valorizando a singularidade do ambiente educativo. Além disso, o texto sugere uma desconstrução da tradicional hierarquia entre avaliador e avaliado, ao enfatizar que a avaliação deve ser um processo participativo, envolvendo tanto professores quanto estudantes nas tomadas de decisão. Essa abordagem colaborativa busca promover um ambiente educacional mais inclusivo e engajado, onde as partes têm voz ativa no processo avaliativo.

A ênfase na autonomia do estudante e na capacidade de adotar posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal destaca a preocupação em

desconstruir a passividade discente diante das narrativas predominantes. Isso incentiva a reflexão e a análise cuidadosa das representações corporais, visando à formação de indivíduos mais autônomos e críticos. Por fim, ao reconhecer a multiplicidade de discursos culturais corporais presentes nos variados campos da atividade humana, o texto ressalta a importância de uma abordagem plural, que considere e respeite a diversidade de perspectivas na compreensão da cultura corporal.

O discurso do Currículo Paulista se preocupa em desconstruir visões simplistas e tradicionais sobre avaliação e práticas educacionais, promovendo uma abordagem mais inclusiva, participativa e crítica no contexto do ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário, entre outros aspectos, a diversificação dos métodos de avaliação (múltiplas formas e flexibilidade nos critérios), envolvimento dos alunos no processo avaliativo, foco na aprendizagem e no desenvolvimento etc.

Referências:

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e201060, 2019.

Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, 2017).

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 10 dez. 2023.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF, 2017.

KAFKA, F. **A Metamorfose**. São Paulo: Excelsior, 2022.

MASSCHELEIN, J. SIMON, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In; LARROSA, J. (org). **Elogio da escola**; tradução Fernando Coelho - 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. (Coleção Educação: experiência e sentido.)

MICHETTI, M. Coletivos e Redes Culturais no Brasil Contemporâneo: notas sobre as relações entre cultura, economia e política na conjuntura neoliberal. **Arquivos do CMD**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 63–79, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/8967>. Acesso em: 10 dez. 2023.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. O movimento de um *ethos* profissional num currículo de formação em Educação Física. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 420-440, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar e ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020.