

ENCAIXES OU DESENCAIXES? UM DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO GAÚCHO

FITTINGS OR UNCOUPLES? A DISCUSSION ABOUT PHYSICAL EDUCATION AND THE PROPOSALS FOR HIGH SCHOOL

Roseli Belmonte Machado¹, Denise Grosso da Fonseca¹ e Natacha da Silva Tavares¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

RESUMO

Além de colocar em debate a Educação Física escolar e seus currículos a partir dos adventos das recentes políticas educacionais, este artigo também se propõe a movimentar um debate importante sobre a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Este artigo apresenta análises desenvolvidas a partir da pesquisa que teve como objetivo refletir sobre a inclusão da Educação Física na Área das Linguagens discutindo a relação entre as propostas curriculares para a Educação Básica e a prática pedagógica dos professores de Educação Física no Ensino Médio. O aporte teórico-metodológico é dos Estudos Foucaultianos. Intencionamos evidenciar que projetos de formação e formatação de sujeitos vêm sendo colocados na sociedade e realidade brasileira atual, principalmente em se tratando do Ensino Médio. Entendemos que tais projetos de formação se apresentam travestidos com outros discursos a fim de lograrem empatia e adesão da população, que há muito tempo já vinha questionando a organização e o modelo de ensino. Todavia, configura-se de fato como um retrocesso, pois ao invés de reformular metodologias e permitir que os conhecimentos façam sentido para os estudantes permite retirar de sua formação aquilo que para eles não parece interessante ou útil, e se futuramente estes sujeitos identificarem essas lacunas serão os únicos responsáveis por saná-las.

Palavras-chave: Currículo. Ensino médio. Educação física.

ABSTRACT

In addition to discussing Physical Education and its curricula from the advent of recent educational policies, this article also proposes to move an important debate on the last stage of Basic Education, High School. This article presents analyzes developed from the research that aimed to reflect on the inclusion of Physical Education in the Language Area discussing the relationship between the curricular proposals for Basic Education and the pedagogical practice of Physical Education teachers in High School. The methodology was based on Foucault studies. We intend to show that projects of training and formatting of subjects have been placed in society and the current Brazilian reality, especially in the case of secondary education. We understand that these training projects are transposed with other discourses in order to achieve empathy and adhesion of the population, which had long been questioning the organization and the teaching model. However, it is in fact a retrogression, because instead of reformulating methodologies and allowing knowledge to make sense for students, it allows them to withdraw from their formation what does not seem interesting or useful to them, and if in the future these subjects identify those gaps will be solely responsible for healing them.

Keywords: Curriculum. High school. Physical education.

Cenário

A atual conjuntura política e econômica neoliberal tem conformado um conjunto de medidas que se estendem ao âmbito educacional. Temos visto um crescimento das medidas legais que passaram a constituir a educação, prioritariamente a pública, bem como as escolas, seus currículos e os sujeitos que perpassam tais espaços. Referimos, por exemplo, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica¹, à Lei 12.796 de 2013, à Medida Provisória 746/2016, à Lei 13.415 de 2017 e às versões da Base Nacional Comum Curricular dos anos de 2016 para o Ensino Fundamental e de 2018 para o Ensino Médio.

Sentimos que vivemos um tempo em que as políticas públicas educacionais, embora em expansão, estão enfraquecendo as ações e investimentos na desejada vertente de uma educação qualificada para os diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, vemos a necessidade de investigar tais relações, principalmente no tocante à Educação Física escolar, a qual, em muitos desses documentos, vem sendo desvalorizada. Para tanto, focamos na discussão sobre

Educação Física e Currículo, pois compreendemos que, em tempos de mudanças caracterizadas por imposições legislativas e pedagógicas num cenário neoliberal, essa discussão é também um grande desafio a ser enfrentado. Ademais, além de colocar em debate a Educação Física escolar e seus currículos a partir dos adventos das recentes políticas educacionais, este artigo também se propõe a movimentar um debate importante a respeito do período final da Educação Básica, o Ensino Médio. Etapa essa que, nos últimos tempos, vem sendo alvo de investimentos do Estado. Tal fato pode ser visto, por exemplo, na veiculação do Ministério da Educação da propagando sobre o “Novo Ensino Médio”. Essa proposta, ao objetivar flexibilizar a grade curricular dentro de um chamado novo modelo, proporciona ao aluno uma ideia de que pode escolher uma área de conhecimento. Esse novo ensino traz a prerrogativa de ter uma porção comum e obrigatória em todas as instituições, que está na BNCC. A outra porção é flexível.

Envolto por tais questões, este artigo, ao propor a discussão supracitada, apresenta análises desenvolvidas a partir da pesquisa que teve como objetivo refletir sobre a inclusão da Educação Física na Área das Linguagens discutindo a relação entre as propostas curriculares para a Educação Básica e a prática pedagógica dos professores de Educação Física no Ensino Médio. Nosso foco está nos efeitos dessas mudanças nos currículos de Educação Física de escolas estaduais gaúchas, especialmente na etapa Ensino Médio. Alguns questionamentos orientam o foco do estudo: Quais transformações e deslocamentos a Educação Física teve, a partir de sua inserção na Área das Linguagens e das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais? Qual a relação entre a prática pedagógica dos professores de Educação Física no Ensino Médio e as propostas curriculares? Quais as implicações das últimas alterações legislativas a partir da Lei 13.415/2017, bem como da publicação da última versão da BNCC, para a prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio?

Importa destacar que a mobilização para esta pesquisa se originou na época em que, no Rio Grande do Sul, estava em implantação a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014², que buscava consolidar esse período da escolaridade como etapa final da Educação Básica reforçando o caráter de integralidade, presente na legislação desde a LDB 9394/96. Naquele momento, em que ocorria a implantação de uma política que efetivamente buscava colocar em ação um currículo por áreas de conhecimento, percebeu-se que os professores das escolas gaúchas e as comunidades escolares tinham muitas dúvidas sobre os rumos da Educação Física como constituinte da Área das Linguagens, junto à Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna e Arte. Desde então, temos nos debruçado sobre a temática da Educação Física na Área das Linguagens e seus efeitos sobre os sujeitos, as escolas e os currículos.

Caminhos Metodológicos

A partir das questões supracitadas, afirmamos que o objetivo principal desta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o número 1.123.640, tem como viés analisar e problematizar a relação entre as recentes legislações para a Educação Física escolar no Ensino Médio e o currículo da Educação Física nas escolas gaúchas. Para tal objetivo nos utilizamos do aporte teórico-metodológico dos Estudos Foucaultianos em Educação, compondo junto a autores que compartilham de uma vertente pós-estruturalista de análise das questões educacionais, num caráter qualitativo de pesquisa. De acordo com Silva³, ao debatermos as questões educacionais sob esse olhar, estamos nos colocando numa perspectiva que entende a ideia de um sujeito que não é centrado, pois é constituído pelos distintos discursos. Desse modo e compreendendo que o sujeito e as verdades não são fixas, mas constituídos no e pelos discursos, vemos o quão profícuo é embasar nossas discussões sobre Educação Física, Ensino Médio e currículo nessa vertente.

Ou seja, nos parece mais potente olhar para essas questões por uma perspectiva que, na contramão de buscar encontrar a verdade, coloca-se em vigília sobre os efeitos, as discursividades e as formas de subjetivação que se engendram a partir da constituição de determinadas verdades.

A ferramenta teórica-metodológica a qual nos propusemos empreender nesta pesquisa é inspirada na análise de discurso abordada por Michel Foucault⁴, compreendendo que “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”⁵. Nessa perspectiva o discurso é visto como conexo ao apriori histórico, faz parte de uma formação discursiva⁶.

Ao olharmos para os documentos analisados nesta pesquisa como parte do discurso desta época, da formação discursiva sobre educação que nos toma, os enunciados presentes nesses documentos não podem ser analisados de modo simples como meras frases, falas ou textos. Tais enunciados sobre como deve ser a Educação Física na escola e no Ensino Médio são elementos do discurso que estabelecem “relações entre várias camadas de tramas” [...] “entre distintas camadas de multiplicidades”⁷. Importa destacar que consideramos que os sujeitos atravessados por uma determinada formação discursiva, composta por distintos enunciados, estão submetidos a relações de poder que ali se estabelecem.

Nessa perspectiva de pesquisa que se desenhou a partir de uma inspiração na análise do discurso, analisamos os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica¹, Lei 12.796 de 2013, Medida Provisória 746/2016, Lei 13.415 de 2017, versões da Base Nacional Comum Curricular dos anos de 2016 para o Ensino Fundamental e de 2018 para o Ensino Médio, Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014² e a Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio, divulgado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul em 2016⁸.

Como modo de organizar e mostrar as discussões advindas desta análise, além das questões já apresentadas, traremos dois pontos distintos, mas convergentes. Para começar retomamos como a Educação Física torna-se um componente curricular da Área das Linguagens e evidenciamos as recentes deliberações que colocam em dúvida a legitimação desse componente na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio com foco no currículo das escolas gaúchas. Após, avançamos para uma discussão sobre a compreensão de currículo e as relações de poder nele imbricadas, relacionando-o com a Educação Física escolar destacando o Ensino Médio. Finalizamos com uma abordagem que discorre sobre as disputas de poder e o lugar que a Educação Física assume no Ensino Médio, a partir das recentes deliberações legislativas e pedagógicas.

Foco na Educação Física do Ensino Médio Gaúcho

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, 9394/96 afirma no artigo 26, § 3º, que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Entretanto a Lei 13.415/2017 traz alterações significativas à LDB, dentre as quais, mudanças em relação ao Ensino Médio, como consta no Artigo 35A, § 2º que estabelece que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao Ensino Médio, irá ter, em caráter obrigatório, algo chamado de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Nesse sentido, entendemos que nessa etapa da escolaridade, a Educação Física não tem garantida sua condição de componente curricular, deixando de contar com a efetiva carga horária em todos os anos do Ensino Médio. Ademais, a proposta de Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, divulgada pelo Ministério da Educação em três de abril de dois mil e dezoito, reforça essa determinação legal, quando estabelece que apenas os componentes curriculares de Português e Matemática são obrigatórios. Na referida BNCC, a Educação Física compõe a Área das Linguagens, a exemplo de orientações anteriores como as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/DCNEB¹, mas tem sua proposta fragilizada por serem apresentadas competências muito amplas e habilidades aligeiradas, que não contemplam a riqueza de conteúdos e possibilidades de aprendizagem que emergem da cultura corporal de movimento. Sobre a Área das Linguagens, a BNCC não aprofunda suas bases teóricas, encaminhando orientação num plano que não contribui com o melhor entendimento da inserção da Educação Física na referida área. Além disso, não avança em relação a outros documentos que, ao tratarem do tema das linguagens, promovem o aprofundamento de conceitos que melhor elucidam a dimensão da proposta.

Compreende-se que a organização das disciplinas, através das áreas de conhecimento, demonstra a intencionalidade pela busca de uma educação cada vez mais interdisciplinar, através do entrelaçamento dos saberes, seja nos conteúdos de uma mesma área ou envolvendo mais de uma área de conhecimento, incluindo atividades que contemplem o contexto do estudante. Na LDB, vê-se que a educação deve ter vínculo com o mundo do trabalho e com a prática social. No mesmo sentido, as DCNEB defendem uma educação integral orientando para a transformação e formação de valores éticos e morais para o desenvolvimento da cidadania envolvendo o mundo do trabalho, além da vivência e convivência em ambiente educativo. Nesta perspectiva, o artigo 3º da LDB, também reforça um claro estímulo ao aluno para seu pleno crescimento intelectual, ético e estético⁹.

Ademais, com o propósito de resgatar o processo histórico que se estabeleceu na etapa do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, lembramos que o então Governador Tarso Genro, lançou, no último trimestre de 2011, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, já mencionada, tendo sua instauração completa até 2014. De acordo com a Proposta “o novo princípio educativo do trabalho, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retoma a clássica concepção de politécnica, compreendida como domínio intelectual da técnica²⁰”. Tal proposta visava constituir um Ensino Médio com base na concepção de politécnica, na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social e a cidadania. Esse Projeto, em consonância com as DCNEM¹⁰, trazia como um dos seus princípios a interdisciplinaridade, advogando que a relação entre áreas de conhecimento e dos saberes se apoia na visão epistemológica que concebe o objeto de conhecimento como totalidade, com interferência de múltiplos fatores, no contexto dos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos.

Nesse mesmo contexto temporal, em nível nacional, é instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através da Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013. Tal projeto visava qualificar o Ensino Médio em suas diferentes modalidades e potencializar a formação continuada dos professores por meio de estratégias articuladas, como o Programa de Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de Professores, em consonância com a Resolução nº2/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM.

Para dar mais suporte a toda essa proposta, o Governo Federal instaurou o Plano Nacional de Educação/PNE, através da Lei 13.005 de 2014, o qual, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 passou da condição de disposição transitória da LDB 9.394/1996 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, devendo servir de referência para os planos plurianuais, estaduais, distritais e municipais, mediante previsão de recursos orçamentários para sua execução. Este documento teve o objetivo de sanar diversos aspectos contraproducentes relacionados ao direito do jovem na escola e a busca pela melhor qualidade ao mesmo. Para o governo obter êxito nesse amplo planejamento, que se estende desde o

surgimento da LDB de 1996, foram feitas 20 metas na tentativa de obter a melhor estrutura possível para o aluno, em todos os aspectos, do Ensino Infantil ao Ensino Superior, com o propósito da participação e qualificação dos jovens de todos os contextos sociais. Dessas metas, a terceira dizia respeito à universalização do Ensino Médio até 2016, com o propósito de elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento), até o final do período de vigência do referido PNE.

Esse processo, bem como outros, foi rompido a partir do pacote legislativo formado, dentre outras arbitrariedades, pela MP 746/2016, legitimada pela Lei 13.415 de fevereiro de 2017, bem como pela publicação da BNCC em abril de 2018, citadas anteriormente. No Rio Grande do Sul, o documento atual que se apresenta para as escolas da rede estadual gaúcha é a Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio, divulgado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul em 2016⁸. Tal documento reforça e evidencia alguns pressupostos que estavam sendo publicados nos documentos citados no início deste parágrafo. Para a Área das Linguagens, por exemplo, o foco está na leitura e na escrita, pormenorizando outros. Além disso, o documento organiza a Área das Linguagens no Ensino Médio por conceitos estruturantes e segundo enfatizando leitura e escrita, resolução de problemas, compreender e ser e conviver. Contudo, algo muito vago e que, em nada garante a presença de conteúdos e aprendizagens necessárias aos estudantes dessa etapa da Educação Básica.

Nessa situação, sublinhamos que colocamos sob suspeita as recentes alterações propostas, pois se afastam da possibilidade de um Ensino Médio cuja organização curricular se propunha à uma formação integral, perspectiva que parece ser confundida, na nova legislação, com educação em tempo integral. Temos ainda a flexibilização curriculares através dos chamados itinerários formativos que se consubstanciam na proposta de diferentes arranjos curriculares constantes no artigo nº 36 da LDB, a partir da Lei 13.415/2017. Tal flexibilização é trazida como uma possibilidade de escolha e aprofundamento para o estudante. Entretanto Veiga-Neto¹¹ nos convida a refletir sobre tais dispositivos na medida em que as organizações curriculares ao se colocarem mais flexíveis, modelam, sub-repticiamente, saberes e práticas, extrapolando as dimensões epistemológicas e políticas declaradas. Por outro lado, as mudanças apregoadas sob o rótulo de um Novo Ensino Médio trazem no seu bojo, a obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática. Como interpretar o currículo que se assenta nessa determinação? Quais propósitos o mobilizam? Lembramos que não pretendemos apontar relações lineares de causa e efeito, concordando com Veiga-Neto¹² que declara que os fenômenos e as relações que perpassam o mundo social não ocorrem linear nem unidirecionalmente, mas promover uma discussão sobre os possíveis efeitos de tais ações.

Assim, do conjunto de políticas que traçavam caminhos para o Ensino Médio, consubstanciaram-se as orientações que vem conformando os atuais projetos escolares e hoje nos desafiam a refletir sobre os rumos da Educação, da Educação Física escolar e do currículo. Importa dizer que não acreditamos em currículos salvadores, nem que possa existir o melhor currículo para a Educação Física escolar, mas que devemos analisar como certas práticas surgem e tornam-se verdades que constituem alunos e professores. Para Veiga-Neto¹², ao pensar sobre currículo, nos coloca que a questão é olhar para a maneira que a “maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos”¹². Acreditamos que essa “mirada” para o currículo e a Educação Física, poderá nos ajudar a entender como se configuram algumas verdades nesse campo e, ao mesmo tempo, entender quais tipos de sujeitos e de Educação Física estão sendo constituídos.

Currículo como artefato de desencaixes

As discussões trazidas sobre o tema currículo estão inseridas na esteira de pensamento de autores que o problematizam dentro de um viés pós-estruturalista de pensar a educação. Especificamente a respeito da compreensão de currículo, damos destaque aos trabalhos produzidos por Veiga-Neto¹²⁻¹⁶ e Silva^{17,18}. Segundo Veiga-Neto¹² o currículo foi uma invenção da Modernidade com o objetivo de ordenar a educação escolar que surgia numa ênfase para disciplinar os sujeitos. Na mesma compreensão, Silva aponta o currículo como uma invenção de nossa sociedade¹⁸.

Importa destacar que tal entendimento de currículo nos ajuda a problematizar as contingências em que certas concepções curriculares estão sendo engendradas para a Educação Física escolar. Tratam-se de arranjos e deliberações inventadas neste tempo e que servem a uma determinada lógica político-econômica-social afinada com o neoliberalismo. Com Veiga-Neto aprendemos que, nestes tempos, o currículo opera pelo controle e por práticas de normalização e de normatização, atuando na constituição de sujeitos flexíveis, líquidos, inacabados, performativos, cosmopolitas¹⁶.

Temos visto as atuais práticas legislativas brasileiras servindo aos preceitos e as formas neoliberais de exercício do poder. Conceitos que dizem visar a um sujeito flexível, contemporâneo, empresário de si, autônomo e responsável por seu sucesso, mas que, mais do que nunca, convergem para modos de subjetivação voltados para a constituição de um sujeito neoliberal. Ou seja, aquele que, por exemplo, acredita ser sua responsabilidade ser alguém de sucesso, mesmo em condições educacionais desfavorecidas. Segundo Foucault¹⁹, o exercício de poder neoliberal necessita que o sujeito se torne governamentalizável, mas isso será possível se o sujeito tornar-se um *homo economicus*, “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda¹⁹”. Junto a isso temos a ideia da Teoria do Capital Humano, a qual seria a não separação entre o capital e o trabalho, onde são considerados os investimentos, de diversas ordens, que constituem o sujeito. Sobre essa teoria, Costa²⁰ afirma que o objeto dessa ideia de economia política é o comportamento dos sujeitos. Com isso, temos menos Estado e mais responsabilização individual, ou seja, é o indivíduo que deve investir em si mesmo para se tornar um sujeito competitivo e de sucesso, corroborando para um Estado que coloca suas ações a serviço do neoliberalismo.

A partir dessas condições destacamos a discussão sobre o enlace entre neoliberalismo, Estado, currículo e escola. Um desses pontos é a ênfase dada aos currículos por competência, como é o exemplo da recente Base Nacional Comum Curricular que traz as competências de cada componente curricular. Não obstante, no Rio Grande do Sul, o documento publicado em 2016 traz: “o currículo é entendido como uma ampla rede de saberes, que transforma as experiências escolares em aprendizagens significativas, construídas coletivamente. Assim, a escola deverá estruturá-lo na forma de competências⁸”. Autores como Costa²⁰ questionam tal arranjo afirmando que as competências estão conexas à ideia de desenvolvimento do capital humano, medindo e comparando o que tem valor para o mercado. Além disso, Veiga-Neto²¹ já nos chamava a atenção para que a função da escola no neoliberalismo está em moldar um sujeito-cliente do próprio neoliberalismo. Alguém que seja estimulado a querer entrar no jogo e a permanecer nesse jogo.

Pois bem, isso é o que temos visto acontecer no âmbito da Educação Física, ao passo em que são pormenorizados os conhecimentos e o espaço da Educação Física no currículo escolar, também vimos surgir uma série de apelos para que cada um aprenda, por exemplo, a conhecer seu corpo, a aprender sobre sua cultura e a cuidar da sua saúde em distintos espaços privados. Há um deslocamento da responsabilidade do Estado para o âmbito individual e privatizado.

Nos documentos recentes temos uma série de deliberações que dizem qual o espaço e as competências da Educação Física na configuração escolar atual. O espaço é o da Área das Linguagens, lugar que, há mais de 15 anos vem sendo engendrado para a Educação Física. Nesse limite – quando os diversos documentos atuais vêm sobressaindo a Escrita e a Matemática como pontos centrais das aprendizagens dos brasileiros, a Educação Física compõe uma área junto à Língua Portuguesa, a Arte, a Literatura e a Língua Estrangeira Moderna. Nas escolas, tais colocações têm provocado imenso desconforto nos professores de Educação Física que, de certo modo, estão em dúvida sobre os conhecimentos que devem trabalhar com seus alunos, deixando assim, muitas questões à margem do processo de aprendizagem ao compreender que o foco estaria no trabalho com uma linguagem corporal bastante restritiva e, além disso, destacam que, dentro da Área das Linguagens, muitas vezes, há um destaque para a Língua Portuguesa em detrimento das outras²².

Não obstante, como já mencionamos, ao analisarmos as competências destinadas à Área das Linguagens na atual BNCC do Ensino Médio, não há referência explícita sobre a Educação Física. O que podemos é, dentro de uma análise mais consistente, tentar identificar a seguinte competência para a Educação Física: “Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade²³”. Nossa identificação com a Educação Física em relação a essa competência baseia-se na referência a cultura corporal de movimento a qual, há tempos, vem sendo tomada como objeto de estudo na Educação Física escolar²⁴, pois não há uma referência explícita à Educação Física. Uma posição bastante vaga e negligente em relação ao que muitos docentes e estudiosos da área esperavam – tinham como ideal – para este componente na última etapa da Educação Básica.

Ao refletirmos sobre o que se espera para o currículo da Educação Física no Ensino Médio e aquilo que está sendo determinado para esse currículo propomos, a partir do trabalho de Anthony Giddens chamado *As consequências da Modernidade*, em que o autor desenvolve uma análise institucional da Modernidade, pensar sobre desencaixe. Em sua obra sobre a Modernidade o autor trata do desencaixe como “o “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço²⁵”. O autor, ao falar do desenvolvimento das instituições sociais modernas e traz o exemplo de duas situações que ele nomeia como “mecanismos de desencaixe”: as fichas simbólicas (o dinheiro) e os peritos (profissionais experts). Situações que não estavam em outros momentos, mas que se instituem como parte do tempo moderno. Traversini²⁶, a partir das contribuições desse autor, ao abordar o desencaixe da escola contemporânea, considera que essa é uma forma de existência da escola hoje. No deslocamento da disciplina para a flexibilidade a escola se reconfigura e assume outros papéis, como o de proteção às crianças do risco de vulnerabilidade social ou mesmo o papel de desenvolver sujeitos que aprendam a ser saudáveis e ecologicamente conscientes. Nessa perspectiva a escola estaria em desencaixe por estar na lógica de uma outra ordem, diferente da que se esperava dela. A ênfase está na condução do sujeito e não mais na aprendizagem, por isso o desencaixe.

Não obstante considerando a relação entre políticas educacionais, currículos e a Educação Física escolar, alguns pesquisadores da área da Educação Física têm destacado questões bastante pertinentes. Borges²⁷, por exemplo, ao debater o modo como políticas curriculares para a Educação Física têm constituído certos tipos de sujeitos, nos alerta para o fato de que, embora os sujeitos da educação possam ser efeitos de distintas relações, o “docente da Educação Física tem um campo de possibilidades para aderir a diversos discursos e condutas, de modo que é possível uma não identificação e até mesmo uma contestação desses discursos veiculados nos impressos prescrustados²⁷”. Já Oliveira e Neira²⁸, ao analisarem documentos para a etapa fundamental baiana, mostram que esse documento aponta

para uma hibridização ao tentar confluir discursos distintos e, nesse sentido, ressaltam que “um currículo híbrido não resolve as tensões entre as diferentes vozes em disputa, pois elas não se situam nas mesmas condições de enunciação”²⁸. A partir das considerações desses autores, que também se debruçaram sobre orientações legislativas para a Educação Física escolar, pode-se refletir que, embora nos documentos analisados nesta pesquisa haja poucas considerações sobre o trabalho a ser desenvolvido na Educação Física no Ensino Médio e uma ênfase na condução das condutas, ainda há a possibilidade de se buscar constituir currículos e desenvolver um trabalho comprometido com a aprendizagem de conhecimentos e saberes.

Para finalizar

A partir das análises e apontamentos feitos, intencionamos evidenciar que projetos de formação e formatação de sujeitos vêm sendo colocados na sociedade e realidade brasileira atual, principalmente em se tratando do Ensino Médio. Através do *slogan* “Com o Novo Ensino Médio você pode escolher o seu futuro” o governo lança mão de um discurso de protagonismo dos jovens na escolha das disciplinas e conhecimentos que mais lhes interessa, e assim coloca sobre responsabilidade dos próprios sujeitos determinar seus rumos e percursos formativos, como empreendedores de si mesmos, como sujeito autônomos e responsáveis por seu próprio sucesso, mas também sobre seu fracasso, ou seja, visam a formação e construção de sujeitos neoliberais, utilizando-se de uma discursividade que convence, que captura esses sujeitos.

Como apresentamos ao longo do texto, entendemos que todo e qualquer projeto de ensino pretende formar algum tipo de sujeito a partir das convicções e intencionalidades que lhe conduzem e sustentam. Ainda assim, o que enfatizamos aqui é que este projeto, como tantos outros que vêm se colocando de forma sutil nas disputas curriculares, transfere para a sociedade e para os indivíduos o compromisso com a sua formação e com seu futuro profissional. Espera-se então que jovens de 15 e 16 anos de idade sejam capazes de tomar as melhores decisões para seu futuro profissional, que tenham visão empreendedora. Desta forma, os sujeitos passam a crer que detêm o controle dos meios e dos processos para atingir seu sucesso e, ainda, podem se convencer de que estão tomando decisões de livre escolha enquanto que na realidade não se tratam de escolhas totalmente autônomas. Como quando um jovem “opta” por seguir uma formação técnica ao invés de “optar” por seguir os estudos acadêmicos, quais as condições de escolha desse sujeito? Quais as possibilidades de ele escolher outro caminho? Que discursos e narrativas já foram produzidas e legitimadas sobre suas possibilidades de atuação profissional?

Nesse sentido, entendemos que tais projetos de formação se apresentam travestidos com outros discursos a fim de lograrem empatia e adesão da população, que há muito tempo já vinha questionando a organização e o modelo de ensino. Todavia, configura-se de fato como um retrocesso, pois ao invés de reformular metodologias e permitir que os conhecimentos façam sentido para os estudantes, permite retirar de sua formação aquilo que para eles não parece interessante ou útil, e se futuramente estes sujeitos identificarem essas lacunas serão os únicos responsáveis por saná-las.

Nas propostas curriculares gaúchas atuais, incluindo o documento Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio⁸ reiteramos que estão sendo desvalorizados os conhecimentos e o espaço da Educação Física no currículo escolar, deslocando a responsabilidade do Estado para o indivíduo. Por fim, ao trazer essas reflexões sobre desencaixe para pensar o currículo da Educação Física, podemos considerar que, embora estejamos destacando um desencaixe entre o que se espera para a Educação Física no Ensino Médio e o que está sendo proposto pelas novas lógicas curriculares – como a BNCC do

Ensino Médio –, também estamos presenciando um encaixe desse currículo com a insidiosa lógica neoliberal.

Referências

1. Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação; 2013, p. 562.
2. Secretaria de Educação. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Porto Alegre: Secretaria de Educação; 2011.
3. Silva TT. "Adeus às Metanarrativas Educacionais". In: Silva TT, editor. O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes; 1994, p. 247-258.
4. Veiga-Neto A. Foucault e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2007.
5. Foucault M. A ordem do discurso. 16.ed. São Paulo: Loyola; 2008.
6. Foucault M. A arqueologia do saber. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2001.
7. Fischer RB. Na companhia de Foucault, multiplicar acontecimentos. Educação e Realidade 2004;29(1):215-227.
8. Secretaria de Educação. Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio. Porto Alegre: Secretaria de Educação; 2016.
9. Brasil. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal; 1996.
10. Brasil, Ministério da Educação. Resolução nº2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; 2012.
11. Veiga-Neto A. Espaço e Currículo. In: Lopes AC, Macedo E, editores. Disciplinas e integração curricular: História e políticas. Rio de Janeiro: DP&A; 2002, p. 201-220.
12. Veiga-Neto A. Crise da modernidade e inovações curriculares: Da disciplina para o controle. 2008. In: Peres E, editor. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Sujeitos, currículos e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008, p. 35-58.
13. Veiga-Neto A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: Costa MV, editor. A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A; 2003, p. 103-126.
14. Veiga-Neto A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: Rago M, Veiga-Neto A, editor. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica; 2006, p.13-38.
15. Veiga-Neto A. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo; 2012.
16. Veiga-Neto A. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e contextos locais. Anais do XI Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo; 2014.
17. Silva TT. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: Silva TT, editor. Alienígenas na sala de aula. 6.ed. Petrópolis: Vozes; 2005,
18. Silva TT. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica; 2007.
19. Foucault M. O Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes; 2008.
20. Costa SG. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. Educação e Realidade 2009;34(2):171-186.
21. Veiga-Neto A. Currículo e História: Conexão radical. Costa MV, editor. O currículo nos limiares contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A; 1999.
22. Fonseca DG, Machado RB, Tavares NS, Machado S, Pujol LAP, Lima VD. Matrizes da linguagem e ressonâncias da educação física no ensino médio. Movimento 2017;23(2): 661-674. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.68963>
23. Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação; 2017.
24. Soares CL, Castellani Filho L, Taffarel CN, Varjal E, Escobar MO, Bracht V. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez; 1992.
25. Giddens A. As consequências da modernidade. São Paulo: Ed. Unesp; 1991.
26. Traversini CS. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. In: Saraiva K, Marcello F, editor. Estudos culturais e educação: Desafios atuais. Canoas: ULBRA; 2012.
27. Borges CCO. Políticas de currículo da educação física e a constituição dos sujeitos. Movimento 2017;23(3):841-854. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72062>
28. Oliveira GNB, Neira MG. Currículo, educação física e hibridismo. Revista Tempos e Espaços em Educação 2018;11(26):323-338. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i26.7399>

ORCID dos autores:

Roseli Belmonte Machado: <https://orcid.org/0000-0001-5653-1175>

Denise Grosso da Fonseca: <https://orcid.org/0000-0001-6206-4729>

Natacha da Silva Tavares: <https://orcid.org/0000-0002-0398-7117>

Recebido em 30/10/18.

Revisado em 22/09/19.

Aceito em 10/10/19.

Endereço para correspondência: Roseli Belmonte Machado. Rua Cangussu 236, apto 404, Porto Alegre-RS, Brasil. E-mail: robeltmont@yahoo.com.br