

POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

*PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM POLICY AND THE CONSTITUTION OF
SUBJECTS*

*POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LA CONSTITUCIÓN DE
SUJETOS*

Clayton Cesar de Oliveira Borges*

Palavras chave:
Educação Física.
Currículo.
Discursos.

Resumo: Este artigo dá a conhecer os resultados de uma investigação a respeito das produções discursivas sobre a Educação Física em três documentos curriculares da rede de ensino municipal de Sorocaba, formulados em 2008, 2010 e 2012. Por meio de uma análise do material empírico, orientada por alguns operadores teórico-metodológicos da perspectiva foucaultiana e de estudos curriculares de orientação pós-crítica, o argumento desenvolvido é o de que os impressos curriculares veiculam simultaneamente discursos provenientes de diversas teorias do currículo da Educação Física, indicando uma heterogeneidade discursiva acentuada, produzindo tipos específicos de sujeitos da Educação Física, a saber: o sujeito integral, o competitivo e o empreendedor.

Keywords:
Physical Education.
Curriculum.
Addresses.

Abstract: This article shows the results of a study about discursive productions on Physical Education in three curriculum documents of the municipal school system of Sorocaba, written in 2008, 2010 and 2012. Through an analysis of the empirical material guided by some theoretical and methodological operators of Foucault's perspective and curricular studies of post-critical orientation, it argues that the curriculum documents simultaneously convey speeches from various theories of the Physical Education curriculum at the same time, indicating marked discursive heterogeneity and producing specific types of Physical Education subjects, namely: the whole subject, the competitive subject, and the entrepreneur subject.

Palabras clave:
Educación física.
Currículum.
Discursos.

Resumen: En este artículo se da a conocer los resultados de una investigación acerca de las producciones discursivas en los documentos del plan de estudios de educación física en tres red municipal de educación en Sorocaba, formulada en 2008, 2010 y 2012. A través de un análisis del material empírico, guiada por algunos operadores teóricos y metodológicos perspectiva de Foucault y estudios curriculares de orientación post-crítico, el argumento desarrollado es que el plan de estudios impresa al mismo tiempo transmitir discursos de diversas teorías del plan de estudios de la educación física, lo que indica una heterogeneidad discursiva agudo, la producción de determinados tipos de sujetos de la Educación Física, a saber, el individuo completo, competitivo y empresarial.

*Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil.
E-mail: prof.claytonborges@gmail.com

Recebido em: 21-03-2017
Aprovado em: 27-06-2017



1 INTRODUÇÃO

Com os contributos dos escritos de Foucault (2000) acerca das práticas discursivas, é possível reconhecer a disciplina Educação Física como uma das unidades singulares de discursos, inserida em regimes de verdade e que tem uma historicidade própria e em constante mudança, logo, demanda uma análise atenta para o reconhecimento de seus múltiplos discursos. Assim sendo, o propósito central deste estudo consiste em examinar o discurso sobre a Educação Física materializado em três documentos curriculares da rede de ensino municipal de Sorocaba.

Tendo em consideração a evidência e importância que se tem atribuído às investigações a respeito das políticas curriculares contemporâneas (LOPES, 2004, 2008; LOPES; MACEDO, 2002; VIEIRA; HYPOLITO, 2013; DIAS; LOPES, 2009; CRAVEIRO; DIAS, 2011; TURA; PEREIRA, 2013), o interesse em tomar alguns enunciados dos materiais em questão como *corpus* de análise se deu por conta da produção de uma nova política de currículo da Educação Física na rede de ensino municipal de Sorocaba.

No ano de 2012 foi implantado um documento curricular oficial de Educação Física que, por sua vez, tomou como referência dois outros documentos curriculares formulados anteriormente nos anos de 2008 e 2010. Em virtude dessa suposta correspondência e da produção dos impressos curriculares em tempo tão exíguo, considerou-se pertinente para o estudo a análise discursiva dos três impressos curriculares.

O primeiro documento curricular de Educação Física (SOROCABA, 2008¹) foi elaborado em um contexto de implantação de diversos programas e projetos educacionais na rede de ensino municipal de Sorocaba – sobretudo mediante “parcerias” com o terceiro setor – com vistas ao reconhecimento de Sorocaba enquanto “Cidade Educadora”, condição ameadada em 2010 (SOROCABA, 2011).

Um desses programas educacionais é o Instituto Esporte & Educação, uma organização civil de interesse público, que se beneficia de recursos da Lei de Incentivo ao Esporte, além de outros recursos públicos e privados. Essa organização ofertou formação continuada em serviço na rede de ensino municipal de Sorocaba durante o período de 2006 a 2011, voltada ao ensino do “esporte educacional” (ROSSETTO JUNIOR *et al.*, 2010).

É precisamente nos momentos de formação continuada em serviço, coordenada pelo Instituto Esporte & Educação, e visando atender a uma solicitação da secretaria da educação municipal de Sorocaba, que um grupo de docentes de Educação Física produziu o currículo de 2010 (SOROCABA, 2010)².

No mesmo ano de 2010, a secretaria da educação municipal de Sorocaba manifestou interesse em dar início à elaboração de uma nova matriz curricular de todas as disciplinas, em todos os seus níveis de ensino, a saber, do infantil ao médio (SOROCABA, 2012). Tal empreendimento contou com a assessoria do Instituto Paradigma³, resultando na produção do currículo de Educação Física em 2012, bem como dos impressos curriculares das demais disciplinas.

1 SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo de Educação Física**, 2008. Documento de acesso restrito.

2 SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo de Educação Física**, 2012. Documento de acesso restrito.

3 Desde 2007, o Instituto Paradigma, uma Organização Social de Interesse Público (OSCIP), contribuiu para o estabelecimento da política pública de educação inclusiva no município de Sorocaba, através de algumas ações, como, por exemplo, o planejamento estratégico e efetivação do Centro de Referência em Educação, além do assessoramento à implantação da Matriz Curricular da rede de ensino municipal de Sorocaba, finalizada em 2012 (INSTITUTO PARADIGMA, 2014).

Em busca de supostas soluções para os problemas educacionais e em consonância às novas necessidades do mundo do trabalho, decorrentes principalmente da globalização da economia, as políticas de currículo brasileiras têm sido alvo de inúmeras reformulações a partir da década de 1990, acarretando iminentes modificações tanto no que diz respeito à gestão educacional quanto em relação às ações docentes e avaliativas (HYPOLITO, 2010; HYPOLITO; IVO, 2013; LOPES, 2004, 2008).

Veiga-Neto (2002), reconhecido analista das questões educacionais na vertente foucaultiana, chama a atenção para a multiplicidade de políticas curriculares nas últimas décadas que advêm, entre outros fatores, da volatilidade do mundo contemporâneo, em que tudo é produzido e descartado em uma velocidade notável. Desse ângulo, e em que pese não ser o objetivo *stricto* deste estudo, as produções curriculares aqui examinadas, elaboradas em curto espaço de tempo e com o assessoramento de setores privados, parecem seguir direção semelhante.

Silva (2002) aponta que o currículo está implicado em estratégias de governo e regulação, para tanto, formula e organiza experiências de conhecimento visando à produção mais eficiente possível de um tipo específico de sujeito.

Os saberes consubstanciados na teoria do currículo são dependentes das relações de poder, desse modo, identificá-los constitui uma ação diretamente política. Dessa perspectiva, o currículo é muito mais que conhecimento de ordem cognitiva ou psicológica, “o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 2002, p. 191).

Em outro estudo, Silva (2003, p. 38) pontua que as discussões sobre as questões epistemológicas do currículo, por estarem mais explícitas, acabam ocupando mais espaço em relação às questões de identidade, entretanto, “[...] todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: ‘quem nós queremos que eles e elas se tornem?’; o que eles e elas são?”.

A partir das assertivas de Silva (2002, 2003) a respeito da teoria do currículo e mobilizando algumas estratégias analíticas forjadas por Foucault, sobretudo em *A arqueologia do saber*, este estudo é uma tentativa de examinar enunciados nos currículos investigados que se apoiam, por sua vez, em uma prática discursiva específica – o discurso curricular da Educação Física.

Para tratar dessa problemática, o estudo mobiliza algumas noções da arqueologia foucaultiana, tais como enunciado, formação discursiva e discurso. O intuito é apreender as “regras de formação” e “espaço de correlações” (FOUCAULT, 2000) dessa constituição discursiva, e que esta, por sua vez, viabilize a caracterização das posições de sujeito convencionalizada nos materiais analisados.

Os procedimentos da arqueologia foucaultiana não partem do pressuposto da existência de “categorias universais” e, portanto, buscam dar conta do caráter temporal, da singularidade e positividade de dada prática discursiva. Devido às incompreensões e inúmeras críticas relativas às balizações metodológicas empreendidas em suas primeiras publicações, Foucault (2000) explicita de modo detalhado n’*A arqueologia do saber* – trabalho que pode ser considerado metodológico – os operadores conceituais e metodológicos levados a cabo nas obras precedentes, admitindo ainda revisões e reordenações.

A noção de enunciado é um dos preceitos principais da elaboração metodológica de Foucault (2000) para a compreensão das práticas discursivas. Para o filósofo francês, há enunciado em qualquer série de signos ou ainda eventualmente em um único signo. Porém, o que faz com que um signo ou um conjunto de signos se torne um enunciado é precisamente a “função enunciativa”, isto é, na medida em que seja possível descrever suas condições de existência, seu espaço de correlações com outros enunciados, as regras que o controlam e o fato de ser produzido por um sujeito.

Os enunciados, por sua vez, pertencem a uma formação discursiva que está sempre relacionada a determinados campos de saber. Foucault (2000) denomina de formação discursiva a possibilidade de descrição de certo número de enunciados que podem definir determinada regularidade e instabilidade de sentidos no discurso.

Em relação ao discurso, Foucault (2000, p. 132) o define como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”. O discurso possui um suporte histórico e institucional e é caracterizado como uma prática.

De acordo com Foucault (2000), os discursos só podem ser concebidos dentro de sistemas históricos de regras que os arquitetam e os instituem. O discurso é aquilo que possibilita a objetivação dos sujeitos pelos saberes. Isto equivale a dizer que os discursos materializam, formam o objeto e constituem o sujeito de que falam.

A análise do discurso se dá a partir dos documentos, concebidos como monumentos. O intuito é reconhecer, entre outras coisas, as regras de formação dos objetos e designar os saberes que os especificam. Neste estudo, concebe-se que as políticas de currículo correspondem a práticas discursivas específicas. Desse ponto de vista, esquadrihar determinados enunciados pertencentes às teorias do currículo da Educação Física vigentes nos impressos perscrutados possibilita melhor compreender algumas de suas “regras de formação” e “espaço de correlações” (FOUCAULT, 2000), bem como delinear o(s) sujeito(s) que se pretende(m) projetar.

Especificamente, a análise discursiva proposta neste estudo buscou identificar e perscrutar alguns enunciados que constituem as teorias do currículo da Educação Física expressos nos três documentos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba, elaborados nos anos de 2008, 2010 e 2012.

Os enunciados examinados, elaborados por um sujeito, em uma instância produtora e definido por regras sócio-históricas, têm um regime de materialidade e produzem um conjunto de significados em torno da Educação Física e seu(s) sujeito(s), isto é, constroem verdades. Portanto, a análise desses discursos possibilita a compreensão do conjunto de saberes que envolve os currículos de Educação Física aqui investigados. Convém enfatizar que os enunciados selecionados para a análise foram aqueles tidos como substanciais ao ordenamento das respectivas teorias curriculares identificadas nos impressos.

2 CURRÍCULO PSICOMOTOR E DESENVOLVIMENTISTA: A CONFECÇÃO DO SUJEITO INTEGRAL

Uma das teorias do currículo adotadas nos currículos examinados é a teoria curricular psicomotora. A psicomotricidade é uma ciência que surge na França por volta do final do

século XIX, a partir do discurso médico, mais especificamente, da Neurologia. Loureiro (2002) ressalta que a precursora da psicomotricidade no Brasil é Simonne Romain, que chega a São Paulo com suas experiências psicocinéticas em 1970. Pouco tempo depois, diversos autores franceses vieram ao Brasil falar sobre psicomotricidade.

Conforme Loureiro (2002), as publicações e congressos científicos relacionados à psicomotricidade aumentam consideravelmente no Brasil na década de 1980, com a fundação da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, que conta com a participação de profissionais de diversos campos de conhecimento, como Fisioterapia, Medicina, Psicologia e Pedagogia. Dessa maneira, caracterizada inicialmente pela Neurologia em seu processo de consolidação, a psicomotricidade influencia ao longo dos anos diversos campos de conhecimento, contribuindo, assim, para a ascensão desse saber também no campo da Educação Física.

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

Na retórica psicomotora, os exercícios e atividades motoras adequam-se com efetividade aos programas de Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental, o que não significa que as propostas curriculares psicomotoras sejam projetadas exclusivamente para essa etapa da escolarização básica. Nos currículos examinados, alguns enunciados referentes aos objetivos de aprendizagem corroboram o modelo aventado pelo currículo psicomotor, tendo em vista que determinam a realização de exercícios e atividades para o desenvolvimento global dos estudantes.

Esses enunciados indicam, por exemplo, “vivenciar experiências diversificadas de atividades que envolvam as capacidades perceptivo-motoras e sensorio-motoras básicas” (SOROCABA, 2008, p. 2); “desenvolver o repertório motor executando atividades físicas, sensoriais e perceptivas e motoras combinadas em um nível que permita a participação integral do aluno nas aulas” (SOROCABA, 2010, p. 11); “Participar dos jogos pautados na Educação Psicomotora” (SOROCABA, 2012, p. 122).

Nos enunciados selecionados, verifica-se a valorização dos exercícios e atividades para a melhoria da conduta psicomotora, cognitiva e afetiva. Constitui aspecto relevante destacar que, ao anunciar como objetivo a formação integral dos estudantes nas aulas, recomendando uma série de exercícios e atividades, a proposta psicomotora tem um caráter utilitarista, tomando o corpo como objeto passível de aperfeiçoamento, ou seja, visa forjar corpos submissos e exercitados, “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999).

Em outros fragmentos referentes aos objetivos de aprendizagem do currículo elaborado em 2010, além de enunciados relacionados à teoria psicomotora, ao orientar a participação em atividades de experimentação de “habilidades motoras básicas e combinadas aumentando o grau de complexidade” (SOROCABA, 2010, p. 11), o enunciado adquire um novo sentido, em concordância com a teoria curricular desenvolvimentista, indicando uma convergência conceitual entre enunciados do currículo psicomotor e desenvolvimentista.

Para os defensores do currículo desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Fundamentado nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor, esse currículo propõe a criação de condições para que os estudantes de determinada faixa etária desenvolvam suas habilidades motoras básicas, com a intenção de facilitar o aprendizado de habilidades posteriores, mais complexas. Em outros termos, o intuito é atingir o patamar de eficiência e precisão dos movimentos, isto é, as habilidades motoras especializadas, essas são suas “regras de formação” (FOUCAULT, 2000).

Outro aspecto a ser ressaltado é que as teorias do currículo psicomotora e desenvolvimentista, devido ao “espaço de correlações” e o “conjunto de regras” (FOUCAULT, 2000) entre seus enunciados, são designadas por Neira e Nunes (2006) de currículos globalizantes.

Voltando aos pressupostos do discurso psicomotor, é pertinente destacar no currículo de 2012 o seguinte enunciado:

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

É perceptível que a psicomotricidade anuncia uma “visão de totalidade do homem”, que se desenvolve através de todas suas potencialidades, ou seja, por meio do desenvolvimento motor, afetivo-social e cognitivo. Assim, constituir-se como professor bem-sucedido é seguir “corretamente” determinados procedimentos metodológicos da teoria curricular em questão e, ao estudante, caberá “enquadrar-se” nas fases de desenvolvimento predeterminadas.

Na retórica psicomotora, essas potencialidades mencionadas contribuirão para o que é comumente denominado de desenvolvimento global ou ainda formação integral dos estudantes. Diante disso, a posição de sujeito requerida é a de um sujeito útil, integral e eficiente.

Em um estudo direcionado à análise das metanarrativas educacionais e com base nas concepções pós-estruturalistas, Silva (2008) contesta os fundamentos das psicologias humanistas e desenvolvimentistas, pois, ao se apoiarem em um universalismo, despolitizam o processo de pensamento. O autor questiona ainda acerca da propagação da ideia de uma suposta essência humana em tais psicologias, que deve ser desenvolvida em todas as suas potencialidades, como sugerem, por exemplo, os enunciados do currículo psicomotor aqui investigado.

Apesar do essencialismo e da despolitização destacada por Silva (2008), a disseminação dos enunciados oriundos da psicologia educacional em documentos curriculares de Educação Física contemporâneos – que servem de “suportes” desses enunciados – demonstra sua positividade, sua repercussão e lhe confere certo *status* e possibilidade de aceitação, possivelmente resultado do respaldo científico e da ampla propagação, inclusive

em documentos oficiais compreendidos como obrigatórios⁴, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física.

Ainda acerca do enunciado referente ao currículo psicomotor selecionado acima, este opera em duas direções, acionando sentidos antagônicos: por um lado, alardeia que garantirá o desenvolvimento dos aspectos funcionais de aprendizagem, em alusão à suposta potencialidade da proposta psicomotora, por outro lado, anuncia que servirá de esteio para outras disciplinas.

No caso em questão, a Educação Física não tem uma finalidade, ou melhor, é projetada como uma disciplina secundária, complementar, que poderá auxiliar, por meio do movimento, nos objetivos de ensino característicos de outras disciplinas escolares como, por exemplo, Português e Matemática.

3 CURRÍCULO ESPORTIVO E SAUDÁVEL: A PRODUÇÃO DO SUJEITO COMPETITIVO E EMPREENDEDOR

Além da pretensão de um sujeito integral, supostamente alcançado por meio das proposições dos currículos globalizantes, os enunciados do currículo esportivo também se fazem presentes nos quadros de atividades dos documentos curriculares investigados.

Esse currículo atinge maior visibilidade na época do período militar no Brasil, concebido na perspectiva do controle social e alicerçado nos princípios do rendimento, competição e busca de recordes. As aulas de Educação Física baseiam-se em repetições mecânicas de movimentos esportivos e o professor tem papel centralizador, selecionando os alunos mais habilidosos e atuando de forma semelhante a um treinador esportivo.

Para Nunes e Rúbio (2008, p. 61), o currículo esportivo da Educação Física possui como objetivo a formação do aluno-atleta, “[...] promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras”.

Para que o aluno possa efetivamente se tornar sujeito, este deve aderir às regras que caracterizam o currículo esportivo: a lógica do rendimento, do uso extremo do corpo para competir e vencer a qualquer custo (e é literalmente a qualquer custo!). Em tal concepção curricular, parece desnecessário apontar que aqueles que não se enquadram em seus desígnios serão indubitavelmente escanteados.

Os enunciados do currículo esportivo nos currículos investigados atuam ainda como uma espécie de curinga⁵. Trata-se de uma estratégia, de certa *expertise* para a permanência do currículo esportivo nas aulas, envolto agora por um discurso esportivo pedagógico, incorporando os pressupostos científicos dos currículos globalizantes (psicomotor e desenvolvimentista), o que pressupõe uma alquimia discursiva. Com os contributos de Foucault (2000) a respeito dos enunciados, é possível pensar em um deslocamento e atualização de sentidos do currículo esportivo.

Para tornar essa questão mais clara, consideremos como exemplo o seguinte fragmento relativo aos conteúdos de aprendizagem, presente no currículo oficial: “participar do modelo de iniciação esportiva universal” (SOROCABA, 2012, p. 123).

4 Segundo Zanlorense e Lima (2009), a partir de sua elaboração pelo MEC, os PCN foram prontamente divulgados em todo o território nacional e entregues às escolas e professores. Segundo as autoras, a extensa circulação desses impressos contribuiu para que fossem compreendidos como documentos obrigatórios.

5 Na linguagem do futebol, o curinga é um jogador polivalente, que pode atuar em diversas posições durante o jogo.

A proposta de “iniciação esportiva universal”, anunciada no impresso curricular, advém dos escritos de Greco (1998), autor que se dedica ao estudo da pedagogia do esporte. De maneira sintética, a iniciação esportiva universal é uma metodologia de ensino de esportes dividida em fases, que se inicia na fase rotulada de “pré-escolar”, que equivale à faixa etária de 4 a 6 anos. O objetivo é o refinamento progressivo das habilidades motoras através de atividades, pequenos jogos e jogos pré-desportivos.

Por meio de toda uma sistematização da aprendizagem e desenvolvimento esportivo, a promessa do modelo de iniciação esportiva em questão é a de que a metodologia adotada contribuirá para o aluno, futuramente, na “idade apropriada⁶”, desenvolver as competências necessárias para a participação nos esportes com regras oficiais. Aborda, ainda, a importância da competição, embora alerte para os riscos de sua estimulação precoce.

Desse ângulo, visualiza-se aqui uma estratégia de governo mais sutil, através de uma técnica mais refinada, minuciosa, “pedagogizada”. Tudo indica, contudo, que o viés utilitário, característico do currículo esportivo, perdura.

Merece ser destacado que as possíveis condições das aulas de Educação Física, como, por exemplo, carência de materiais, quantidade excessiva de alunos, entre outros fatores, podem não contribuir para que tal objetivo, de caráter estritamente funcional, seja atingido. Além dos enunciados provenientes das teorias curriculares psicomotora, desenvolvimentista e esportiva, há de se destacar também nos currículos examinados enunciados relacionados aos pressupostos do currículo saudável.

O discurso da saúde, em sentido amplo, não é propriedade da Educação Física, ele tem sido utilizado e podemos encontrá-lo operando em diversos outros campos discursivos, como, por exemplo, o discurso médico, que na contemporaneidade é extensivamente divulgado através do discurso midiático.

O discurso médico científico consolidou-se como saber verdadeiro, tendo como função maior a higiene pública a partir do século XIX. Foucault (2005, p. 302) aponta que “[...] a medicina é um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores”.

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

No campo da Educação Física, o currículo saudável visa alertar sobre a importância da adoção de atividades físicas e de hábitos de higiene e alimentação considerados saudáveis para a manutenção da saúde dos estudantes. Vejamos isso mais de perto:

[...] adquirir hábitos saudáveis de cuidados pessoais (SOROCABA, 2008, p. 2);

[...] compreender a importância da higiene pessoal e boa alimentação como um dos fatores para uma melhor qualidade de vida (SOROCABA, 2010, p. 14);

⁶ Na perspectiva desenvolvimentista, compreende-se que somente após certa idade e aquisição de determinado estágio de desenvolvimento motor pelos estudantes seria mais indicado introduzir o esporte com as regras oficiais nas aulas, devido à complexidade das habilidades requeridas.

[...] participar de atividades que promovam a melhora das capacidades relacionadas à saúde (resistência aeróbia, força e resistência muscular) (SOROCABA, 2012, p. 114).

Há aqui algo a ser notado: a visão reducionista de saúde e qualidade de vida, através da associação linear entre atividade física, “boa” alimentação e higiene. Não há nos enunciados selecionados qualquer questionamento que possibilite a reflexão, por exemplo, sobre determinadas condições socioeconômicas que podem interferir na tão “almejada” saúde e qualidade de vida.

Essa visão simplista de saúde e qualidade de vida é explicitada novamente em seção do documento curricular de 2012, em que a repetição afigura-se como estratégia prevalente de naturalização de sentidos. Sigamos algumas passagens das competências requeridas aos estudantes dos anos iniciais e dos anos finais do ensino médio:

COMPETÊNCIAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Identificar e descrever partes do corpo do ponto de vista anatômico, tais como, cabeça, tronco e membros; Reconhecer os benefícios do exercício físico na manutenção da saúde e qualidade de vida (SOROCABA, 2012, p. 116, grifos do documento).

COMPETÊNCIAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO - Reconhecer as principais doenças responsáveis pela inatividade física (doenças coronárias, ósteoarticulares, diabetes, entre outras); Observar e discriminar os fatores nutricionais que contribuem de maneira positiva e negativa para o status de saúde do ser humano; Analisar e criticar as atividades físicas que podem contribuir para um estilo de vida ativo na idade adulta (SOROCABA, 2012, p. 118, grifos do documento).

Nessa ótica, o estudante deve ser introduzido desde “cedo” nos ditames do currículo saudável, percorrendo toda a etapa de escolarização básica. É perceptível também a quantidade de competências requeridas aos estudantes propagadas pelos enunciados constituintes do currículo saudável, que informam sobre os riscos do sedentarismo e os benefícios de um estilo de vida ativo. Divulgar e disseminar essas competências solicitadas constitui, então, uma “pertinente” estratégia de normalização e autogoverno dos corpos.

Não se trata de fazer apologia contra a atividade física, mas demonstrar como os enunciados do currículo saudável responsabilizam o próprio sujeito e não oferecem qualquer questionamento e nem propostas que possibilitem uma reflexão sobre como determinadas condições socioeconômicas podem, eventualmente, favorecer a inatividade física e a “má” alimentação.

Nessa direção, como bem coloca Fraga (2005, p. 158), os sujeitos que não conseguem atingir o padrão desejado pelo discurso saudável, não por acaso, são aqueles que há muito tempo são enquadrados como deficitários em tantos outros discursos, “idosos, sujeitos com baixa escolaridade, demais etnias minoritárias, mulheres, entre outros ‘malditos’ não diretamente nomeados”.

Apesar do discurso das pedagogias higienistas se encontrar presente desde a institucionalização da Educação Física Escolar nas escolas brasileiras, nas reformas educacionais da década de 1990, influenciadas pela doutrina neoliberal (CÉSAR; DUARTE, 2009), a retórica da saúde encontra renovadas “condições de existência” (FOUCAULT, 2000), mediante atualização discursiva.

A difusão desse discurso “atualizado” no cenário educacional é denominada por César e Duarte (2009, (p. 130) de pedagogia do *fitness*, incorporando discursos das práticas escolares e não escolares sobre a saúde, como, por exemplo, o discurso midiático, contribuindo para a definição de padrões relativos à magreza e à saúde, desse modo, “o novo higienismo constitui a tônica dos programas escolares contra a obesidade infantil”.

Outra passagem que chama a atenção no documento curricular elaborado em 2012 diz respeito ao *status* e certa unanimidade que o currículo saudável adquire, legitimado por diversos teóricos da área e por documentos oficiais. Adentremos a questão:

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

Sem desprezar tais designações, o que se denota é que os significados “positivos” acima mencionados passam a impressão de que o currículo saudável não possui divergências e encontra-se, portanto, no discurso “verdadeiro”, atribuindo aos professores, sobretudo os de Educação Física, o papel de normalização e eficiência dos corpos através do combate ao sedentarismo e à obesidade.

De acordo com o excerto selecionado, as aulas de Educação Física contribuirão para a projeção de um sujeito que, agindo de maneira autônoma, cuidará da própria saúde, ou seja, um sujeito “empreendedor de si mesmo” (FOUCAULT, 2008). A produção do sujeito autogovernável é precisamente o objetivo do currículo saudável.

O princípio de que o estudante deve tornar-se sujeito de sua própria saúde, através das atitudes, disposições e comportamentos indicados no currículo saudável, é recorrente nos impressos curriculares investigados: “Ser capaz de esboçar uma atitude saudável em relação a si mesmo” (SOROCABA, 2008, p. 2).

No caso aqui em tela, parece ocorrer uma estreita relação entre a promoção da saúde e as estratégias que responsabilizam o próprio sujeito, independentemente de seus condicionantes sociais, econômicos e culturais a se exercitar, da maneira que puder, minimizando assim o papel do Estado em prover o bem-estar social.

Prioriza-se, portanto, a gestão individual da saúde em detrimento da perspectiva política de saúde coletiva, daí a recorrente associação entre enunciados alusivos à vida ativa, característicos das pedagogias neo-higienistas, com princípios da racionalidade neoliberal (LUPTON, 2003; SARAIVA, 2013). Vale assinalar, ainda, que o discurso saudável – operando sob a égide neoliberal – também é propagado e se exerce através de parcerias de redes de ensino públicas com o setor privado para oferta de programas de atividades físicas e promoção da saúde (FRAGA, 2005).

7 Com Foucault (2008), pode-se dizer que a partir do modelo de neoliberalismo americano emerge o sujeito denominado pelo autor de *homo oeconomicus*, um sujeito que adere às demandas do mercado econômico, um empreendedor de si mesmo. Nesse cenário, o Estado tem pouca legitimidade de intervenção, já que é o próprio mercado que estabelece a racionalidade econômica.

Conforme explicam César e Duarte (2009, p. 128), a difusão da retórica saudável na esfera escolar é “resultado de uma singular equação entre as técnicas de governo estatal” e “técnicas biopolíticas neoliberais orientados pelo mercado econômico, ambos tendo em vista a formação de futuros sujeitos autoempreendedores”.

Disso resulta que o sujeito autoempreendedor, priorizado pela governamentalidade neoliberal e igualmente preconizado pelo currículo saudável, aprende a responsabilizar-se pela própria saúde e bem-estar, otimizando sua performance. Ademais, em tal concepção curricular cada um deve assumir a gestão e autovigilância da própria vida e, em última instância, será também o culpado e responsável no caso de um eventual “fracasso”, leia-se: obesidade, colesterol elevado, pressão alta, anorexia, sedentarismo etc.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para efeito de conclusão, a partir do percurso realizado foi possível notar que os currículos examinados enunciam discursos provenientes de diversas teorias do currículo da Educação Física, apontando para uma heterogeneidade discursiva bem acentuada. Mais especificamente, a análise identificou, simultaneamente, enunciados dos currículos psicomotor, desenvolvimentista, esportivo e saudável, indicando que os documentos curriculares (con)fundem as teorias do currículo da Educação Física.

Aprendemos com Foucault (2000) que o discurso deve sempre ser revelado enquanto prática que obedece a regras. Como vimos no decorrer da análise, os discursos perscrutados evidenciam um conjunto de regras voltado à educação do corpo, esquadrinhando-o gradativamente até atingir o suposto patamar de saúde e/ou eficiência e precisão dos movimentos.

Todavia, é fundamental destacar que, apesar de certa regularidade discursiva em determinados períodos enunciativos, nos discursos das teorias do currículo da Educação Física ocorrem lutas de diferentes campos de poder-saber e, portanto, percebe-se a inexistência de estruturas permanentes, pois os enunciados irrompem num certo tempo e se deslocam, se dispersam, se atualizam.

Ao problematizar as heterogeneidades discursivas nas políticas curriculares, não se pretende aqui, em medida alguma, argumentar em favor de uma teoria curricular “pura”, na qual supostamente não houvesse contradição. Entretanto, as bases epistemológicas que subsidiam a ação didático-metodológica das teorias curriculares ora aproximam-se – como vimos no caso das teorias psicomotora e desenvolvimentista –, ora afastam-se diametralmente e, ao menos em sentido estrito, parecem incomensuráveis.

Os materiais examinados validam um discurso um tanto quanto corrente entre alguns professores da área, que diz respeito ao aproveitamento do que cada teoria curricular tem de “melhor”. Tendo em vista que as teorias do currículo podem indicar diferentes concepções e ações pedagógicas e, portanto, projetar sujeitos distintos, tudo indica que tal enunciação é proferida sem uma análise mais cuidadosa.

Isto posto, seria plausível desenvolver uma ação pedagógica em que os pressupostos de todas as teorias curriculares veiculadas nos textos investigados estejam presentes? Certamente não se trata de tarefa trivial. Se porventura o entendimento for de impossibilidade de tal conexão, qual é o discurso sobre a Educação Física que se espera dos docentes que acessam esses documentos curriculares e, por conseguinte, que sujeito se projeta?

Será o sujeito competitivo do currículo esportivo, o sujeito autônomo e empreendedor do currículo saudável ou o sujeito integral e eficiente dos currículos psicomotor e desenvolvimentista? Embora não seja possível apontar precisamente qual o discurso sobre a Educação Física é privilegiado nos materiais investigados, haja vista que engendram uma espécie de *pot-pourri* discursivo, reduzindo a ação pedagógica a um aglomerado de prescrições de caráter funcionalista, considera-se que no decorrer da análise foi possível visualizar, de modo geral, que se trata de um discurso acrítico a respeito do componente curricular.

No entanto, ainda que seja possível dizer que o sujeito da educação é um efeito das relações de poder e saber, isso certamente não significa que este esteja submetido a uma sujeição incontornável, de modo que não haveria, portanto, inviabilidade de resistência e reação (SILVA, 2002, 2003). À vista disso, 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 perscrutados.

“Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los” (SILVA, 2011, p. 189). Dessa perspectiva, o sujeito docente poderá, eventualmente, insurgir-se contra o currículo que, em maior ou menor dimensão, intenciona o governo e regulação das condutas. Mas isso já é outra história.

REFERÊNCIAS

CÉSAR, Maria Rita; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. **Educação e Realidade**, v. 34 n. 2, 119-134, maio/ago. 2009.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. *In*: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 185-204.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. *In*: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 285-315.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRAGA, Alex Branco. **Exercícios da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. 2005. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4997>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

GRECO, Pablo Juan. **Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 376-392, ago. 2013.

INSTITUTO PARADIGMA. **Histórico, missão e valores do Instituto Paradigma**. Disponível em: <<http://www.institutoparadigma.org.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOUREIRO, Maria Beatriz. A influência da escola francesa de psicomotricidade no Brasil. *In*: COSTTALAT, Dalila *et al.* **A psicomotricidade: otimizando as relações humanas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p. 13-20.

LUPTON, Deborah. “Desenvolvendo-me por inteiro”: cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo de Educação Física. **Movimento**, v. 9 n. 3, p. 11-31, set./dez. 2003.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RÚBIO, Katia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

ROSSETTO JUNIOR, Adriano José *et al.* **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Phorte, 2010.

SARAIVA, Karla. Educando para viver sem riscos. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-58.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus as metanarrativas educacionais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 190-207.

SOARES, Carmen Lucia. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. **Movimento**, v. 9 n. 3, p. 125-147, set./dez. 2003.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo de Educação Física**, 2008.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Currículo mínimo de Educação Física**, 2010.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. Projeto eco-político-pedagógico. **Marco referencial**. Sorocaba: Instituto Paulo Freire, 2011.

SOROCABA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Matriz curricular de Educação Física**. Sorocaba: Instituto Paradigma, 2012.

TANI, Go *et al.* **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; PEREIRA, Talita Vidal. Políticas curriculares, sistemas de avaliação e conhecimentos escolares. *In*: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículos, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 111- 126.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, standardização do conhecimento e ressignificação da aprendizagem. *In*: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículos, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 127- 136.

VIVIANI, Luciana Maria. Higienismo na sociedade brasileira no início do século XX. *In*: VIVIANI, Luciana Maria. **A biologia necessária**: formação de professoras e escola normal. Belo Horizonte: Argvmentvm, São Paulo: FAPESP, 2007. p. 96-110.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michele Fernandes. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Anais...Campinas**: UNICAMP, 2009. p. 1-25.