



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**LIÇÕES DO RIO GRANDE: “A BOA  
PEDAGOGIA” NOS DISCURSOS SOBRE A  
PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Bruno de Oliveira e Silva

Prof. Dr. José Geraldo  
Soares Damico

Rio Grande  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

BRUNO DE OLIVEIRA E SILVA

**LIÇÕES DO RIO GRANDE: A “BOA PEDAGOGIA” NOS DISCURSOS  
SOBRE A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

Rio Grande  
2014

BRUNO DE OLIVEIRA E SILVA

**LIÇÕES DO RIO GRANDE: A “BOA PEDAGOGIA” NOS DISCURSOS  
SOBRE A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico

Rio Grande

2014

S586l Silva, Bruno de Oliveira e.  
Lições do Rio Grande: “a boa pedagogia” nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física escolar / Bruno de Oliveira e Silva. – 2014.  
141 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Orientador: Dr. José Geraldo Soares Damico.

1. Educação em Ciências. 2. Educação Física. 3. Currículo. 4. Lições do Rio Grande. 5. Poder. 6. Saber. I. Damico, José Geraldo Soares. II. Título.

CDU 37:5

BRUNO DE OLIVEIRA E SILVA

**LIÇÕES DO RIO GRANDE: A “BOA PEDAGOGIA” NOS DISCURSOS  
SOBRE A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

**Conceito final:**

**Aprovado em 24 de fevereiro de 2014.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico – PPGEC/FURG (Orientador)

---

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida – PPGEF/UFES

---

Prof. Dr. Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer – PPGEDU/FURG

---

Profa. Dra. Méri Rosane Santos da Silva – PPGEC/FURG

*Dedico este trabalho a todas e todos que fazem do encontro de ensinar e aprender sua forma de melhorar o mundo.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amigo José Geraldo Soares Damico, que para além do processo de orientação vem contribuindo sobremaneira com a minha formação humana. Apesar de todas as dificuldades apresentadas por mim neste percurso, me apoiou e me cobrou em momentos especiais, que produziram muito além de momentos de orientação; produziu subjetividades, vivências, encontros, “parcerias”, como ele gosta de dizer, que não podem ser explicadas nestas poucas linhas. Muito obrigado Zé, por tudo que vivemos juntos.

À minha companheira, namorada, mulher, “namorada” (como brinca o pessoal da minha família) e amiga Christiane Garcia Macedo, que me acompanhou em todo este percurso, desde a primeira viagem a Rio Grande para o processo seletivo, até as incansáveis correções desta dissertação; à pessoa que, diferente de mim, sempre teve a certeza de que seria possível finalizar esta caminhada; à mulher que me viu chorar nos momentos mais difíceis de escrita e nos períodos que eu pensava em desistir e continuou ao meu lado, me apoiando; à minha companheira e amiga, que eu amo tanto e contribui todos os dias para que eu seja uma pessoa diferente e quem sabe até melhor, o meu muito obrigado, por todos os momentos vividos, que espero continuem cheios de beijos e abraços.

À minha mãe Maria Aparecida e à minha madrinha (ou melhor, segunda mãe) Ana Maria, por todo companheirismo, amizade, apoio e carinho, que só elas sabem dar. Pelas incansáveis conversas ao telefone que tanto me ajudam em Porto Alegre. Pelos sofrimentos e pelas dificuldades compartilhadas. Por permitirem, mesmo a distância, participar das suas vidas tão intensamente. Não tenho palavras para agradecer tudo que vocês fizeram por mim.

À minha família pelo carinho, pelo apoio, pela paciência nas horas difíceis, em especial a Nathália (irmã), Wisley (primo) e José Gomes (tio).

Aos meus amigos e irmãos, Willian, Henrique, Murylo e Fábio, pelas conversas, discussões, sinceridade, alegria, solidariedade e principalmente pela amizade em todo e qualquer momento.

Aos “Leonardos” (Tartaruga e Abib), que a cada dia me ensinam um pouquinho da cultura gaúcha e o sentido do companheirismo e da humildade, meu muito obrigado.

À equipe do Centro de Memória do Esporte (Ceme), em nome da Leila (Leiloca), que faz o papel de nossa tia-mãe, em Porto Alegre, nos acolhendo e nos cobrando o tempo todo – adoro a sua companhia. E em especial à professora (chefa) Silvana Goellner, que me ajudou e vem me ajudando a viver e realizar pesquisa em Porto Alegre, por seus conselhos, sua amizade e suas conversas, que apesar de rápidas são sempre produtivas e especiais. Por ter me recebido em sua casa várias vezes, até mesmo quando isso não se fazia necessário, para comer um bom churrasco, ou mesmo para brincar e jogar, que tanto me ajudaram em momentos de dificuldade; ficam aqui os meus sinceros agradecimentos.

Ao Thiago Silva de Souza (Tetão), que passou de desconhecido a parceiro, me ajudando a conhecer Rio Grande, Pelotas e a FURG, me oferecendo, antes mesmo de me conhecer, as dependências de sua casa como lugar de morada, nos primeiros meses de estadia nesta terra fria. Thiago, muito obrigado. Nunca terei como agradecer este teu gesto fraterno e de tanto desapego.

Aos professores da FURG, Méri Rosane e Luiz Felipe (Felipão), que desde a minha chegada a Rio Grande me acolheram e me ajudaram, nas discussões de grupo, no estágio docente, nas disciplinas do mestrado e principalmente nas conversas informais, que tanto contribuíram para a elaboração deste texto.

Aos companheiros de disciplina e discussões de grupo da FURG e da UFRGS, Alisson, Gustavo, Marcelo, Maurren, e aos novos parceiros de mestrado Roberta, Elisandro e Rogerinho.

Ao professor Alex Fraga, que, após a não aprovação no processo seletivo de mestrado da UFRGS, me indicou o PPGEAC como um possível espaço para realização do mestrado. E com certeza foi a melhor opção para a minha trajetória acadêmica. E ao professor Fernando González, que, em conjunto com o professor Alex, participou desta pesquisa, direta e indiretamente. Ambos foram autores do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul e disponibilizaram seu tempo e suas experiências para me conceder entrevistas que me ajudaram sobremaneira com as análises deste documento.

Ao PPGEAC da FURG, suas coordenadoras e funcionárias(os), pelo auxílio, pela atenção e pela resolução de dúvidas nos momentos necessários. E à professora Paula Silva, através da qual estendo os meus agradecimentos aos professores e alunos do programa.



Meus agradecimentos à Capes, que durante o período de um ano e dois meses contribuiu financeiramente, através de bolsa de estudos, com a realização desta pesquisa.

Ao professor Fernando Mascarenhas, ao corpo docente, de alunos e funcionários da FEF/UFG, e aos demais professores que participaram e contribuíram com a minha formação.

Aos professores avaliadores desta dissertação, que apesar da quantidade de afazeres acadêmicos, se disponibilizaram em contribuir com observações preciosas e valorosas, qualificando esta pesquisa.

“Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1999b, p.44).

## RESUMO

Este estudo se localiza na linha de Pesquisa Educação Científica: Implicações das Práticas Científicas na Constituição dos Sujeito. E teve como objetivo descrever, problematizar e investigar os artefatos pedagógicos colocados em operação na produção do documento conhecido como 'Lições do Rio Grande', referencial curricular para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em especial o componente curricular da Educação Física. O material foi produzido no âmbito da Secretaria de Estado da Educação entre os anos de 2008 e 2009. A investigação realizada apoiou-se nas teorizações pós-estruturalistas, utilizando termos analíticos da análise cultural, com contribuições da história oral na construção de dados empíricos (entrevistas). Dessa maneira, considero os Referenciais Curriculares do RS um artefato pedagógico que emerge de objetos resultantes das relações de poder-saber-sujeito, de ordem política, epistemológica, científica e pedagógica, tornado visível no regime de verdade de uma determinada política curricular, que em sua discursividade determina o conhecimento a ser desenvolvido/trabalhado no ambiente escolar. As Lições do Rio Grande estimulam e pautam um conjunto de técnicas de si e de denominação que objetivam organizar e administram a condução de condutas do professorado e permite governar a conduta dos alunos. É possível afirmar que o currículo por competências se associa a uma perspectiva de educação sintonizada, sobretudo, com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Ao produzir os referenciais, o Governo estadual busca educar e moralizar para o exercício de uma certa cidadania, articulada com a formação de trabalhador adaptado, conformado e flexível. Algumas críticas a esse material se apoiam nas noções mais contemporâneas, avaliando que os referenciais não deixam espaço e tempo pedagógico para aspectos sócio-históricos em termos de formação do professorado, como a história pessoal, o contexto cultural e político de cada escola, ou ainda as características, os anseios e os desejos dos alunos. O fascículo que versa sobre a Educação Física deste documento é organizado a partir de competências e habilidades, princípios e temas estruturadores, que perpassam o tratamento crítico da cultura corporal do movimento. Tendo como base o Movimento Renovador, a praxiologia motriz e a citada lógica por competências (também dominante nas outras áreas), produz saberes que entendem a Educação Física como a sistematização das práticas corporais, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias. O documento permite problematizações que questionam a rigidez desses saberes, que dificulta a produção de outros sentidos, significados e significantes, nas relações com os sujeitos. Por fim, cabe sinalizar que a discursividade acerca dos saberes da Educação Física, privilegiados nos referenciais curriculares, não partiu dos interesses, da história, do ambiente ou da comunidade escolar em questão, mais, sim, da justificativa de que esses saberes são hegemônicos na área há várias décadas.

**Palavras-chave:** Educação Física; Currículo; Lições do Rio Grande; Poder; Saber.

## ABSTRACT

This thesis is located in the line Education Scientific Research: Implications of the Scientific Practices in the Construction of Subject. And it had the objective to describe, discuss and analyze the pedagogical artifacts set in operation in the production of the document known as 'Lessons of Rio Grande', the curricular reference for state schools of Rio Grande do Sul, especially the curricular component of Physical Education. The material was produced under the State Department of Education between 2008 and 2009. The research was based on post-structuralist theories, using analytical terms of cultural analysis, with contributions of oral history in the construction of empirical data (interviews). Thus, we consider the Curricular Reference of RS a pedagogical artifact that emerges from the resulting objects of relations of power-knowledge-subject, from political, epistemological, scientific and educational order, made visible in the regime of truth of the curriculum, which in its discourse determines the knowledge being developed/worked in the school environment. The Lessons of Rio Grande stimulate and guide a number of techniques of self and of denomination that aim to organize and manage the conduction of teacher's conduct and allow governing students' conduct. It is possible to argue that the competence-based curriculum is associated with a perspective of education particularly in tune with the processes of social integration and control of the content to be taught, and therefore control of teachers' work. To produce the reference, the state government seeks to educate and moralize for the exercise of a certain kind of citizenship, articulated to the training of a adapted, shaped and flexible worker. Some criticisms to this material are based in the most contemporary notions, assessing that the references leave no pedagogical space and time to social-historical aspects in terms of teacher training, such as personal history, cultural and political context of each school, or aspirations and desires of students. The issue that concerns the Physical Education in this document is organized based in competences and skills, principles and structuring themes that pervade the critical treatment of body movement culture. Based on the Renewal Movement, the motor praxiology and the cited logic of competences (also dominant in other areas), produces knowledge that understands Physical Education as the systematization of bodily practices, considering them as dynamic, diverse and contradictory cultural productions. The document allows discussions that question the rigidity of such knowledge, with make difficult the production of other senses, meanings and signifiers in the relationship with subjects. Finally, we point that the discourse over the knowledge of Physical Education, privileged in the curricular references, did not started from the interests, history, environment or the school community in question, but rather from the justification that this knowledge is hegemonic in the area for several decades.

**Keywords:** Physical Education; Curriculum; Lessons of Rio Grande; Power; Knowledge.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dados das entrevistas.....	33
Figura 2 – Esquema do Programa Estruturante Boa Escola para Todos.....	46
Figura 3 – Organização estrutural do projeto Professor Nota .....	48
Figura 4 – Conhecimentos ligados às práticas corporais .....	107
Figura 5 – Conhecimentos ligados às representações sociais sobre a cultura corporal de movimento.....	108
Figura 6 – Distribuição dos temas estruturadores .....	112

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>ACPM/Federação</b>	Federação das Associações e Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul
<b>Anped</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação
<b>Ceme</b>	Centro de Memória do Esporte
<b>CF</b>	Constituição Federal de 1988
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPDOC</b>	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
<b>CPERS/Sindicato</b>	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
<b>CREs</b>	Coordenadorias Regionais de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EF</b>	Educação Física
<b>Esef</b>	Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>ENCCEJA</b>	Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
<b>FEF</b>	Faculdade de Educação Física
<b>Geempa</b>	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
<b>Gepelc</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)
<b>LRG</b>	Lições do Rio Grande
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Desporto
<b>Niue</b>	Núcleo de Integração Universidade e Escola da UFRGS
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais

<b>PCN – EF</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental
<b>PCN – EM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
<b>PIVIC</b>	Programa Institucional de Voluntário em Iniciação Científica
<b>POLIFES</b>	Grupo de Pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>PPG</b>	Programa de Pós-Graduação
<b>PPGCMG</b>	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PST</b>	Programa Segundo Tempo
<b>RC</b>	Referencial Curricular
<b>RCSEE</b>	Referencial Curricular da Secretaria de Estado da Educação
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAERS</b>	Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul
<b>Seduc/RS</b>	Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul
<b>Sinepe/RS</b>	Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Uges</b>	União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas
<b>Undime/RS</b>	União dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>Unijuí</b>	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS....</b>	<b>16</b>
1.1 DA ESCOLHA DO TEMA.....	16
1.2 DO OBJETO .....	18
1.3 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	22
1.3.1 A análise cultural no processo de produção curricular .....	27
1.3.2 Produção do material empírico.....	30
1.3.3 Do material empírico ao analítico: eis que emergem as Lições do Rio Grande .....	37
<b>2 MERITOCRACIA E GERENCIALISMO: ALIANÇAS EM PROL DE UMA DADA COMPETÊNCIA ESCOLAR .....</b>	<b>43</b>
2.1 COM A PALAVRA O GOVERNO DO ESTADO DO RS.....	43
2.2 ALGUMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS DO RS .....	53
2.3 A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA CURRICULAR: O QUE O PROFESSORADO TEM A VER COM ISSO.....	63
2.4 ESTRATÉGIAS PERSUASIVAS NA ORGANIZAÇÃO DO APRENDER E DO ENSINAR .....	69
<b>3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS LIÇÕES DO RIO GRANDE: A ROUPA NOVA DO REI.....</b>	<b>82</b>
3.1 ENTRE COMPETÊNCIAS E INCOMPETÊNCIAS: A EMERGÊNCIA DE UM SABER .....	82
3.2 COM QUE ROUPA EU VOU: AMBIÇÃO DISCIPLINAR E LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	98
3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS LRG: REGIMES DE VERDADE.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM COMO RECOMEÇO.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>



**ANEXO A – Modelo de carta de cessão do Projeto Garimpando Memórias .... 138**

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista..... 139**

## INTRODUÇÃO

O Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, também conhecido como Lições do Rio Grande<sup>1</sup>, foi formulado enquanto um documento norteador de um conjunto de disciplinas escolares, inclusive da prática pedagógica da Educação Física no ambiente escolar.

Este caminho aparentemente trilhado pelo documento, me causou estranhamento, possibilitando, inicialmente questionar as suas condições de existência, quais as condições e possibilidades estabelecidas em um determinado contexto histórico que permitem a existência de um artefato pedagógico, tal qual as Lições do Rio Grande? Apesar de não se constituir enquanto a problematização central da minha pesquisa, devido as escolhas, percursos e aproximações com objeto realizadas, este primeiro olhar me oportunizou construir o meu problema de pesquisa, na configuração de entender como se produziu determinados discussos acerca da Educação Física escolar no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul.

Parto da suspeita de que esses referenciais, enquanto um dispositivo insidioso<sup>2</sup>, buscam dar conta, num determinado momento histórico, de questões tidas como centrais no campo educacional – tanto àquelas questões que dizem respeito ao conteúdo que deve ser ministrado, ao modo que isso deve ser realizado, quanto ao sujeito que deseja formar –, ao entender que tais dimensões podem ser articulados à tríade foucaultiana poder-saber-sujeito. Desse modo, busco descrever e problematizar o referencial curricular gaúcho como um artefato pedagógico<sup>3</sup> envolto em um conjunto de práticas discursivas, que tornam visíveis e enunciáveis determinadas relações de poder e certas assertivas que ganham valor e *status* de saber e verdade.

A grade enunciativa e analítica que se insere nos documentos das Lições do Rio Grande não é homogênea, conclusiva, coerente, mas absolutamente enredada em disputas históricas do campo educacional em geral e, em especial da Educação

---

<sup>1</sup> Neste texto, vou me referir às Lições do Rio Grande como o conjunto de documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS).

<sup>2</sup> Utilizo a expressão insidioso no seu sentido figurado, de aparentar ser benigno, contudo pode se tornar, traiçoeiro, grave, perigoso.

<sup>3</sup> Os currículos são exemplos de artefatos pedagógicos ou culturais, pois além de ensinar, também, incorporam, reproduzem e veiculam determinadas representações e que por esse motivo buscam produzir efeitos de verdade.

Física, uma vez que esse dispositivo<sup>4</sup> se configura não como um todo unificado, mas por uma reunião de multiplicidades que acabam por constituir este referencial curricular.

Para efetivar meu percurso investigativo, elegi como *corpus* de análise o Referencial Curricular (RC) do Rio Grande do Sul (RS) também denominado Lições do Rio Grande (LRG), tendo como foco específico os documentos produzidos para a área da Educação Física. Utilizo, também, duas entrevistas com os autores dos cadernos da Educação Física. Deste modo, as análises empreendidas ao longo do estudo contemplam diferentes fontes e perspectivas de pesquisa.

Esses materiais, em seu conjunto, delineiam os processos pedagógicos como discursos/práticas que definem o que deve ser ensinado nas diferentes áreas do conhecimento da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul num determinado momento histórico.

Os problemas de pesquisa que esta dissertação pretende responder – ainda que na perspectiva teórica e metodológica adotada se responda de modo provisório e contingencial –, vão na direção de problematizar determinados regimes de verdade que entendo como universalizantes nos textos dos documentos investigados. Isso porque considero que pretendem constituir sujeitos de determinado modo, a partir de certas relações de saber-poder formuladas em uma série de operações, manobras e táticas. As questões de pesquisa que guiaram esta investigação são as seguintes:

- Quais são os argumentos centrais ou os pressupostos que delimitam e dão organicidade ao referencial curricular do RS?
- Quais foram as condições de possibilidades existentes para a elaboração/produção do artefato pedagógico Lições do Rio Grande, no componente curricular Educação Física?
- Quais discursos e/ou regimes de verdades, epistemológicos e científicos perpassaram a sistematização da Educação Física nesse documento?

---

<sup>4</sup> Neste texto estou operando com a ideia de dispositivo, como proposto por Foucault, como “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2001, p. 244). Estes processos não lineares e em constantes desequilíbrios, são constituídos a partir das fraturas e fissuras que provocamos em nossos objetos, produzindo, (des)caminhos, mapas antes não cartografados, entendendo que as práticas discursivas e não-discursivas contribuem para a construção do dispositivo.

- Que concepções de professores(as) e alunos(as) pretenderam formar nos materiais da Educação Física nas LRG?

Para tentar dar conta das pretensões assumidas acima, organizei este estudo de dissertação, em três capítulos: no primeiro, intitulado *Referencial curricular gaúcho num entrelugar: aspectos introdutórios*, apresento alguns elementos que me possibilitaram a delimitação de um tema, a fabricação do objeto e das minhas questões de pesquisa, finalizando com apontamentos acerca das escolhas teórico-metodológicas e do material empírico desta pesquisa.

No segundo capítulo, denominado *Meritocracia e gerencialismo: alianças em prol de uma dada competência escolar*, problematizo, a partir de quatro sessões, os discursos e regimes de verdades 'políticos e epistemológicos' que contribuíram para a produção do artefato pedagógico Lições do Rio Grande, em especial, o documento da Educação Física. Descrevo como as políticas de formação de professores produzem e organizam estratégias e dispositivos de saber/poder em um determinado modo de ensinar e aprender os componentes curriculares.

O capítulo 3, nomeado como *A Educação Física escolar nas Lições do Rio Grande: a roupa nova do rei*, é subdividido em três sessões, nas quais problematizo determinadas verdades 'pedagógicas' que sistematizam, sequenciam, esquadrinham e privilegiam determinados saberes e conhecimentos da Educação Física. As Lições do Rio Grande remontam aos interesses de uma escola moderna, que não vem privilegiando a história, os anseios, os sentimentos, os sentidos, os significados, os momentos, as invenções dos professores e alunos que vivenciam, em seu dia a dia, a prática e o processo pedagógico do ambiente escolar, contrariando parte das formulações de autores ligados à formação de professores que buscam valorizar a cultura docente (TARDIF, 2002; TARDIF, 2012; GAUTIER, 1998).

Esse modo de olhar para as Lições do Rio Grande, baseado na tríade foucaultiana de saber-poder-sujeito, nos estudos pós-estruturalistas que utilizam a análise cultural, me permitiu suspeitar de alguns discursos que colocam em operação a produção e a fabricação do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. E é com este olhar que intenciono rasurar e estranhar certas 'verdades' sobre como educar num dado momento histórico, as quais apresento, a partir de agora, nesta dissertação.

# 1 O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

## 1.1 DA ESCOLHA DO TEMA

No caso da pesquisa, perguntar é também fundamental, e nesse território ganham destaque as interrogações tanto voltadas para o descolado de si como para quem mesmo pergunta, para a problemática que se quer investigar e para as motivações e as inquietações que movem o pesquisador. (ZANELLA, 2013, p. 52).

Como professor de Educação Física escolar, há pelo menos sete anos, deparei-me com certa frequência com sentimentos múltiplos em relação ao que ensinar, quais conteúdos eu deveria privilegiar, se de acordo com a série escolar ou com o desenvolvimento físico, emocional ou motor de meus alunos. Tais discussões permearam a minha formação na graduação e têm acompanhado as discussões da área desde muito tempo. Tanto que, para quem milita na Educação Física, já se tornou clássico ou talvez lugar comum buscar referência no livro *Metodologia de ensino da Educação Física* (SOARES et al., 1992), obra de um coletivo de autores, ou seja, um grupo seletivo de professores que ousou naquele momento de crise da área a propor uma sistematização do corpo de conhecimentos da disciplina sustentada e apoiada nas teorias críticas.

Esse momento de crise pode ser caracterizado pelo processo de repedagogização da área educacional que se encontrava vigente entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990. Nesse período, especialmente devido ao momento político vivenciado no Brasil, se produziram condições de possibilidades no âmbito educacional para o 'aparecimento' de propostas curriculares que priorizavam as relações e as manifestações socioculturais, que vislumbravam a expressão corporal como linguagem (SOARES et al., 1992).

Passados mais de 20 anos, as discussões sobre o currículo da Educação Física não arrefeceram. Meu diagnóstico preliminar é de que uma espécie de complexo de vira-latas ainda nos persegue, a tal ponto de ainda insistirmos em definir e prescrever qual é 'a' melhor Educação Física, para isso seu objeto, redefinindo nomes e conceitos, na direção de torná-la mais científica e portanto mais verdadeira: Uma Educação Física, que busca "facilitar a reflexão e a prática pedagógica dos professores do magistério, do ensino médio e das séries iniciais do ensino fundamental" (ibidem, p.16).

Com relação à educação escolar, para além do microuniverso da Educação Física, é preciso dizer que as disputas epistemológicas, científicas e políticas não são menores. Uma das discussões mais importantes refere-se justamente à qualidade da educação (ou a uma educação de qualidade). Nesta seara, têm assumido um lugar central nos debates os aspectos relativos à formação de professores e o tema curricular.

Impulsionados primeiro pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), depois pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), coube a estados e municípios definirem seus referenciais curriculares. Passados poucos anos desse conjunto de formulações, seria quase óbvio e natural, para um professor de chão de escola como eu, comemorar tais produções, afinal de contas 'está tudo ali'. No entanto, nesse percurso inicial de pesquisador, uma das primeiras aprendizagens está em fazer perguntas. Por isso, inicio esta dissertação com a epígrafe de Andréa Zanella, uma vez que essa autora me ajudou a entender a importância das interrogações, de desnaturalizar o que aparentemente está dado, de problematizar em que condições tal referencial é produzido, a que interesses ele pretende atender e, ainda, de que modo e quem ele gostaria de atingir (professores, alunos e tantos outros envolvidos no processo de escolarização da comunidade escolar).

Talvez eu venha me transformando num 'chato da pergunta' e, certamente, isso tem a ver com minha aproximação com os estudos pós-estruturalistas. No caso específico deste trabalho, apoio-me numa espécie de 'tradição' em estudos do currículo, principalmente a partir das formulações dessa perspectiva e de algumas possibilidades temáticas e conjugações teóricas que vêm sendo utilizadas no campo do currículo, como: Marisa Vorraber Costa (2002), Alfredo Veiga-Neto (2007), Tomaz Tadeu da Silva (2000, 2001, 2004, 2011), Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva (2004), Sandra Corazza (1998, 2001, 2002), Rosa Bueno Fischer (2002a), Maria Lúcia Woortman (2002), apoiados em autores como Foucault, Deleuze, Espinosa, Nietzsche, Derrida e Guattari.

Faço minhas as perguntas que tais autores têm feito acerca do conhecimento sobre currículo: O que querem os currículos? O que os currículos fazem às pessoas? O que as pessoas se tornam ao experimentarem/sofrerem certos currículos? Que multiplicidades de sujeitos são constituídas por certos currículos? O que tornam certas teorias e práticas curriculares tão persuasivas em determinadas

épocas e contextos? Que produções discursivas estão envolvidas na produção de determinados currículos? Por que razões algumas teorizações e práticas curriculares são consideradas portadoras de verdades e outras não? Que linguagens utilizamos para nomear e produzir currículos e pessoas? Quais efeitos de verdade determinadas teorias curriculares produzem? Quais são as conexões entre currículo, representação e identidade? Que novas epistemologias sociais se tornam convincentes e limitam nossas possibilidades de subjetivação, isto é, de criação de modos de existência? (PARAÍSO, 2004).

Diante dessa diversidade de perguntas, uma certa ingenuidade que me marcava enquanto professor/trabalhador está indefinidamente perdida. Foi preciso reconhecer que a discussão pós-estruturalista desenvolvida acerca do conhecimento curricular apresenta claras conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito, atentando para as forças subjetivadoras que essas conexões carregam. Desse modo, em vez de comemorar o lançamento do documento chamado Lições do Rio Grande, me senti convocado a tomá-lo como objeto de pesquisa. Assim, provocado por um conjunto de inquietações, decidi problematizá-lo na lógica de uma prática de significação que compreende os sistemas, as relações e as estruturas de significados que se organizam e se apresentam como marcas linguísticas materiais, como textos (SILVA, 2011).

Ainda que meu interesse inicial fosse olhar especificamente para as partes do referencial que tratavam de aspectos relativos à sistematização da Educação Física proposto no documento, fui aos poucos percebendo que seria impossível, diante da opção teórica a que me filiei, não abordar o processo de exame das condições históricas e políticas que tornam diferentes abordagens curriculares persuasivas em determinadas épocas. Ao mesmo tempo, tive que investir no debate das relações de poder em meio às quais o discurso curricular é moldado; discutir quais interesses são atendidos e excluídos; quem se beneficia; e, por último, quem participa com autoridade do discurso curricular.

## 1.2 DO OBJETO

O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, também conhecido como Lições do Rio Grande, é um documento produzido pela Secretaria de Estado da

Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS), em conjunto com professores convidados. Integrou as ações do Programa Estruturante Boa Escola para Todos que gerou o Projeto Professor Nota 10. Esse documento curricular foi fabricado no âmbito das políticas educacionais do estado, que parte do pressuposto de certa crise e/ou fracasso no processo educacional.

É preciso lembrar que, no projeto iluminista de educação – que há mais de quatro séculos vigora –, a escola e sua organização curricular vêm despontando como sua expressão terminal. No entanto, nos últimos anos, as críticas à instituição escolar se acirraram por parte de diversos setores sociais, articuladas à ideia de crise em variadas dimensões da vida humana. Fala-se em crise de valores, crise do sujeito, crise do trabalho e, finalmente, em crise da escola (VEIGA-NETO, 2007). De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2006a), a própria noção de crise é imanente à modernidade. Tal fato se deve a uma imensa vontade de ordenar aquilo que não condiz com o desejado, nas palavras de Bauman, “[...] a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria” (1999, p. 9)<sup>5</sup>.

Cabe ressaltar que as principais críticas à educação escolarizada apontam para o não atendimento das necessidades da sociedade, principalmente àquelas relacionadas ao mercado (setores produtivos e empresariais). Mas também não são menores as críticas que responsabilizam a escola por reproduzir as desigualdades e injustiças sociais.

Ainda existem as críticas que recaem sobre questões relativas à qualidade do ensino e da aprendizagem, sendo necessário, portanto, um investimento na melhoria da qualidade educacional. São citados também problemas como a falta de capacitação do professorado, ausência de planejamento curricular (atualizado, democrático e ao mesmo tempo flexível), falta de recursos materiais, salários baixos e pouca motivação dos docentes, indisciplina e violência por parte de alunos. Esses enunciados, em seu conjunto, constituíram e constituem a noção de crise da escola moderna e tiveram como consequências a produção de uma variada teia discursiva e de ações públicas na tentativa de reversão do que hoje tem sido considerado um dos principais problemas sociais do mundo globalizado.

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que na perspectiva teórico que opero neste texto, a crise também tem uma dimensão positiva, produtiva – crítica, reflexiva, de análise. A dificuldade se instala quando não há mais crise.



Entre as consequências da chamada crise da escola estão um conjunto de medidas que vão desde a ampliação do acesso à educação escolar (e a manutenção na escola) e uma crescente produção de saberes no âmbito da pesquisa educacional que, através de teorias, interpretações, prescrições e recomendações, buscam modificar a escola.

A partir da força de verdade presente nos discursos que apontam para uma crise da educação escolar, é possível pressupor que a formulação de um referencial curricular busca constituir um ou mais formatos de escola.

Neste trabalho, não tenho a intenção de questionar a veracidade dos discursos que apontam para a crise da educação, mas tomar os significados atribuídos à noção de crise como resultado de um processo de construção social, que se conjugam em determinado momento histórico e que permitem dizer certas coisas sobre algum objeto, como no caso desta dissertação, em relação às propostas curriculares para as escolas. Tais significados só são possíveis de ser enunciados como regimes de verdade, segundo Foucault (2001, p. 12):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros: os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado.

Apesar da provisoriedade dos significados, variadas instâncias da sociedade estão permanentemente envolvidas na busca de fixar certos sentidos. Nessa direção, um conjunto de atores políticos, epistemológicos, científicos e pedagógicos, através de teorias e especialistas da área educacional, movimentos sociais, ações políticas e jurídicas, entre outros, disputaram, no âmbito da elaboração da nova Constituição Federal, questões relativas a uma formação básica comum em termos de aspectos curriculares.

A Constituição Federal de 1988 determinou conteúdos mínimos para o ensino fundamental, dentro dos princípios de igualdade e diversidade, com objetivo de “assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 370).

Essa afirmativa de garantia de formação básica comum para os cidadãos é regulamentada especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de uma série de documentos produzidos no Brasil. Destaco entre

eles os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (PCN – EF), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN – EM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, os quais, apesar de terem em seus conteúdos internos diferenças importantes – em termos de organização e estrutura, processo de construção e interlocutores chamados a participar –, compartilham alguns princípios comuns, que parece benigno, mas pode ser ou tornar-se grave e perigoso, como a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural.

No cenário internacional, foi nas duas últimas décadas do século passado que as críticas à qualidade da educação se intensificaram por parte de organismos internacionais (Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE). Esses mesmos organismos vêm investindo na redefinição de prioridades e de propostas para a melhoria da qualidade da educação produzindo uma nova dinâmica de formação de sujeitos no ambiente escolar.

Tais proposições encontram eco em vários setores da sociedade brasileira, o que colabora para que se inicie um crescente processo de pressão por diversos atores sociais, exigindo uma educação tida como de qualidade. Segundo estes organismos internacionais interessados em investir na educação escolarizada de crianças e jovens, é necessário oferecer para cada um as condições necessárias, a fim de que eles possam desenvolver todo o seu potencial como cidadãos e profissionais. Significa ajudar a reescrever o futuro. Mas o futuro é o presente empresarial, da livre concorrência, com a introdução de capital em todos os empreendimentos, referindo os diversos espaços como possibilidades de lucro (AMARAL, 2010).

A garantia de direitos fará parte desse projeto maior, dessa razão governamental que se propõe a garantir a liberdade e a paz, sendo esta última ancorada no incentivo ao medo do perigo. São demandas produzidas, que fazem parte da agenda mundial de certo viés de direitos humanos (DAMICO, 2011). Portanto, investir na garantia de direitos de crianças e adolescentes, historicamente produzidos como sujeitos de direitos, passa a ser uma estratégia de sobrevivência no mercado.

O sujeito professor tem sido fortemente responsabilizado por esses mesmos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, pelo fracasso da

educação escolarizada. O modo como o professorado se constitui, sua formação e seus saberes são objetos de diferentes visões e teorias.

No caso brasileiro, as produções e as propostas sobre as questões curriculares e a formação do professor acontecem de múltiplas formas, com o objetivo de dar conta dos contextos e das particularidades locais ou regionais. “Formar capital humano, formar, portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais” (FOUCAULT, 2008a, p. 315).

Não seria errôneo afirmar que é a partir da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000) que uma série de documentos vem sendo produzida<sup>6</sup> no intuito de combater a chamada crise da educação (CAVALCANTI, 1999; SILVA, 2011; SOUZA JUNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011; PIRES, 2005). Apresentado o objeto, passarei agora a tratar das demais escolhas teórico-metodológicas que permearam esse trabalho.

### 1.3 OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Sob a perspectiva assumida, as escolas e os currículos, como artefatos culturalmente constituídos a partir de processos de ordenação, hierarquização e representação, não podem se dar através de um encontro com um corpo de conhecimento fixo e imutável, correspondente, adequado ou reflexo de algo. O conhecimento produzido no campo educacional é igualmente desafiado a constituir movimentos do pensamento capazes de abarcar, em sua complexidade, muitos dos desafios contemporâneos.

Faz-se evidente, portanto, a necessidade de constituição de articulações teóricas e metodológicas que possibilitem vislumbrar outras formas de tratamento educacional e curricular do conjunto das diferenciações que tonalizam as vidas dos sujeitos envolvidos nas práticas de escolarização ou em outras ambiências sociais onde a identidade e a diferença são, também, produzidas.

---

<sup>6</sup> Após a publicação da LDB e dos PCN, vários documentos que norteiam e/ou propõem um currículo para o processo escolar são produzidos em diferentes estados (Mato Grosso, Bahia, São Paulo, Paraná, entre outros) e municípios (Goiânia, Porto Alegre, Angra dos Reis etc.) da federação, que ao longo dos processos de gestão político-pedagógica das secretarias de educação, apresentam como um de seus olhares, proposições acerca de qual sujeito pretendem produzir nesse espaço.

Optei por um conjunto de articulações teóricas e metodológicas que pretendem buscar desestabilizar determinadas tradições e realizar rupturas e rasuras profundas em concepções realistas de conhecimento que assentam teorias e práticas curriculares na defesa da existência de referências consensuais em torno do conhecimento a ser selecionado e veiculado; que assentam, na hierarquização de um tipo particular de constituição de verdades (a ciência), a definição de conhecimento curricular;

[...] que investem na construção de processos de conhecimento em que, como centros racionais e unificados, os sujeitos deslindam seguramente o fundamental do acessório, o falso do verdadeiro, o ideologicamente contaminado do criticamente examinado (CORAZZA, 2001, p.18).

É justamente por essa imbricação política e epistemológica que assumo como um referencial interessado e eticamente comprometido para esta pesquisa, a perspectiva teórica pós-estruturalista de inspiração foucaultiana e que, portanto, não pretende a descoberta da verdade ou do sentido último, mas busco uma constante atitude crítica, à medida que esta nos ajuda “a entender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos” (VEIGA-NETO, 1995, p. 12). Fazer uma análise externa implica problematizar os discursos que se impõem como verdade; “significa, então, problematizar o que dizemos que a realidade é” (MOTA, 2010, p. 32).

As categorias centrais da modernidade e do iluminismo – o sujeito, a razão, a totalidade e o progresso – são consideradas como *a priori*, ou seja, transcendentais. Trata-se do estabelecimento da autonomia da razão e que teve enormes repercussões sobre a filosofia, a cultura e as sociedades ocidentais. Para Bauman (1999, 2004), o que mudou foi a “modernidade sólida”, que não cessa de existir, mas que vai cedendo gradativamente lugar a “modernidade líquida”. A primeira seria justamente a que tem início com as transformações clássicas e o advento de um conjunto estável de valores e modos de vida culturais e políticos. Na modernidade líquida, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e, assim por diante, perde consistência e estabilidade.

[...] o mundo líquido-moderno está num estado de revolução permanente, um estado que não admite as revoluções de uma só vez, os "eventos singulares" que constituem lembranças dos tempos da modernidade "sólida" (BAUMAN, 2009, p.109).

As barreiras da divisão de classes e/ou de culturas é borrada com cada vez mais força, possibilitando a fabricação de novos desejos, sonhos e destinos, como descreve Bauman (2009) no trecho abaixo.

Afinal de contas, hoje se decretou que todos nós temos uma chance de "encontrar o Destino", de ter um golpe ou rodada de sorte que nos levará ao sucesso e a uma vida de felicidade. Se tornar nossas vidas significativas, bem-sucedidas e, de modo geral, felizes depende do "encontro com o Destino", estamos certos em ter a esperança e até a expectativa de que a boa sorte venha em nossa direção, e devemos ajudá-la nesse sentido - estendendo ao máximo nossa imaginação individual e empregando com habilidade todos os recursos que possamos reunir. Em outras palavras, aproveitando todas as chances... (ibidem, p.118-119)

Essas características de modernidade que vem se constituindo estão associadas a se pensar um objeto a partir de várias explicações, momentos ou, no mínimo, como descrevem Usher e Edwards (1994 apud VEIGA-NETO, 2002), sem nenhum grau de segurança, porque este

[...] não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de ideias ou conceitos no sentido convencional. Nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista. (USHER; EDWARDS, 1994, apud VEIGA-NETO, 2002, p. 30).

É um tipo de perspectiva que não nos leva, necessariamente, ao relativismo. Conforme nos lembra Burbules (2003, p. 182), este olhar leva-nos

[...] a perceber a arbitrariedade de pelo menos em parte do que aceitamos sem questionamento em relação a nós próprios e aos outros, junto com o entendimento de que, a partir de outro quadro de referências, esses pressupostos vão parecer bem diferentes (ibidem, 2003, p.182).

Para serem convincentes em determinadas formações históricas, os currículos necessitam de cuidados especiais em sua configuração como objeto, exigindo de um olhar pós-estruturalista a identificação dos poderes que seus enunciados ativam e colocam em circulação. Para tanto, busco me aproximar da instabilidade, da incompletude, da mutação de uma análise ímpar, que caracteriza um momento histórico. Na ânsia de entender esse artefato pedagógico em operação, eu o descrevo, analiso e pergunto: o que fez com que ele fosse construído de um modo e não de outro?.

Como diria Veiga-Neto (2002, p. 31):

[...] o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo.

Por entender que representar é produzir significados, tomo as Lições do Rio Grande, como texto produzido por uma linguagem resultante das relações de poder, entre diferentes grupos que disputam o direito de falar a verdade sobre o sujeito escolar, por exemplo. Ao reconhecê-los como possuidores de uma natureza discursiva que é sempre arbitrária e ficcional, é necessário entender

[...] que as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas (CORAZZA, 2001, p. 10).

Ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes, os currículos não se encerram naquilo que dizem, não possuem significação plena em si, mas apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que disputam a autoridade de definir o que é válido e verdadeiro para ser ensinado e para conformar determinados tipos de subjetividades através de certos conhecimentos, informações, modos de raciocínios e disposições.

O pós-estruturalismo apresenta e reflete diferentes olhares, perspectivas e espaços-tempos no mundo e, assim, não produzem definições precisas. Podem abranger

[...] um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo pós-estruturalismo (SILVA, 1994, p. 247).

Dessa forma, também estou produzindo sentidos quando indago, nesse documento, os:

[...] sentidos que damos ao mundo. E esse sentido só pode ser dado através de enunciados. Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam (VEIGA-NETO, 2002, p. 32).

É nesses termos que o currículo, nesta perspectiva, pode ser também entendido como uma linguagem, como uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais,

regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito – “[...] é um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem” (CORAZZA, 2001, p.10).

Ainda sob essa inspiração de Sandra Corazza, que nos convida a ver o conhecimento que está no centro do currículo não como a representação de algo que está para além dele, mas como uma versão ou uma interpretação particular dentre as muitas que poderiam igualmente ser forjadas ou fabricadas; os currículos, como operações de recorte e colagem; o conhecimento, como invenção produzida numa relação em que o sujeito não é menos artificial que o objeto.

Assim, para a perspectiva pós-estruturalista, um momento importante que destaque é o que alguns autores (COSTA, 2002; SILVA, 1994, 2011; HALL, 2002) identificam como virada linguística e cultural. Esta

[...] se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras, próprias, de modo que não temos sobre os discursos o controle que pensávamos ter (VEIGA-NETO, 2002, p. 32).

Marisa Costa ainda versa sobre esse momento como um contexto de práticas sociais pedagógicas e artefatos culturais que “[...] são concebidos como linguagens, como discursos que, sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam” (2000, p. 34). Essas linguagens passam de um veículo neutro de representação da realidade para se constituir enquanto um movimento de fluxo contínuo (SILVA, 1994), que captura significados de acordo com sua percepção e interpretação (COSTA; BUJES, 2005).

Essa ideia e as dificuldades enfrentadas no percurso de produção de uma pesquisa acadêmica, especialmente no entendimento de produção da cultura, no olhar pós-estruturalista, também me aproximaram das discussões dos estudos culturais. Estes podem ser entendidos a partir de uma base instável, que é produzida por um

[...] campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2002, p. 13).

Os estudos culturais apoiam-se

em saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que

não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano (COSTA, 2004, p. 13).

Dessa maneira, corroborando com Frow e Morris, cultura é entendida como

[...] todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de “bom” gosto. É uma rede de representações – textos, imagens, conversas, códigos de condutas e as estruturas narrativas que os organizam – que molda cada aspecto da vida social (FROW; MORRIS, 1997 apud COSTA, 2004, p. 25).

Nessa medida, a cultura, enquanto produção, é terreno fértil no qual nos produzimos, onde se desdobram as ações invisíveis, subversivas, que oferecem/conferem sentidos às práticas cotidianas. Dar visibilidade e/ou refletir sobre esse processo cultural é um desafio a ser assumido na busca de outros modos de discussão do currículo.

Nas próximas duas subseções, descrevo as principais ferramentas, utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo como base para este movimento a análise cultural. Neste mesmo espaço relato um pouco acerca do processo de construção de um outro material empírico deste texto, as entrevistas semi-estruturadas, que utilizo enquanto mais uma ferramenta de produção de fontes.

### **1.3.1 A análise cultural no processo de produção curricular**

Ao me apoiar metodologicamente na análise cultural, pretendo desconstruir naturalizações inventadas (SILVA, 2011) nos discursos que me proponho a pesquisar. A análise cultural visa à pluralidade de significações, mostrando como ocorrem as invenções das verdades, apontando as rasuras, as disputas, que no âmbito dos discursos produzem “identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (TRINDADE, 2007, p. 43).

Entendo que no âmbito das análises propostas, opero

[...] na direção de possibilitar o pensamento e a teorização sobre todas as formas culturais e suas inter-relações, voltando-se principalmente para uma analítica das relações de poder e constituindo-se em práticas interessadas nos aspectos históricos e contingentes dos múltiplos processos culturais (WORTMANN, 2002 apud ALVARENGA, 2006, p.39).

Apoiado em Meyer (2002) e Bujes (2002), me esforcei em multiplicar as ligações do meu objeto de análise. Reconhecendo suas várias nuances e mapeando



as relações de saber e poder, que o delimitam e produzem os discursos nele veículado. Desta maneira, os conceitos e as reflexões desenvolvidas no texto, também foram sendo fabricados, instituindo certo sentido nesta rede de significação.

No desenvolvimento das atividades analíticas desta pesquisa, me permiti não perder de vista as recomendações e discussões pós-estruturalistas (LOURO, 2000; 2007), que versam sobre:

[...] ter em mente que a forma como se escreve (ou se fala) está articulada, intimamente, à forma como se pensa e se conhece; abandonar a busca da objetividade; procurar lidar com contradições, sem tentar superá-las; desconfiar das certezas; admitir que todo processo de análise é provisório e instável; fugir de generalizações e utilizar os conceitos como ferramentas de forma séria e compromissada. (ALVARENGA, 2006, p.39-40).

É a partir deste olhar que procurei evitar as verdades absolutas e afirmações categóricas, como descreve Silva (1994), no sentido de produzir apenas um olhar acerca do meu objeto de pesquisa, as Lições do Rio Grande.

Esta atitude analítica de pesquisa, pautada nos Estudos Culturais, se consolida nas dinâmicas de discursividade, onde o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, se estabelece enquanto um artefato pedagógico que fala sobre a Educação Física escolar, veiculando e representando “formas pelas quais diferentes práticas sociais (...) constroem os diferentes objetos sociais que se configuram” (ALVARENGA, 2006, p.40), a partir de determinadas condições e possibilidades de existência.

Assim, a análise cultural empreendida neste texto está interessada

[...] nos diferentes efeitos de verdade que as práticas produzem e/ou assumem nos diferentes contextos. Para desenvolvê-las, procura-se mapear os diferentes discursos que operam dentro das dinâmicas culturais investigadas, buscando delimitar: suas condições de emergência, quem fala, quem está autorizado a falar, que relações de poder se fazem presentes, que discursos ou fragmentos destes se articulam na constituição dos diferentes sujeitos e instituições. (idem, p.41).

Desse modo, é possível pensar que a análise cultural parte

[...] da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. Uma proposição frequentemente encontrada nas análises feitas nos Estudos Culturais pode ser sintetizada na fórmula “x” é uma invenção”, na qual “x” pode ser uma instituição, uma prática, um objeto, um conceito... A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou “naturalizada”. (SILVA, 2011, p. 134).

Cabe ressaltar que os artefatos culturais aqui produzidos e analisados são apenas um modo, uma forma muito específica e circunstancial de pensar, falar e agir (DAMICO, 2011) sobre esta temática e este objeto. Podem existir inúmeras outras maneiras de olhar e refletir acerca das Lições do Rio Grande.

Na busca de suspender as verdades, o discurso, que aqui é entendido como o conjunto de saberes e práticas que sistematicamente fabrica objetos enredados na produção do real e de sujeitos (FOUCAULT, 1999b, 2008b). Foucault afirma ainda que o discurso é um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (2008b, p. 122).

Para tanto, pensar a problemática das práticas discursivas presentes em um referencial curricular é pensar os engendramentos que são possíveis de se constituir em um discurso, é analisar, como diria Gregolin, a “[...] produção social de sentidos, realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade das linguagens” (2007, p. 11). Mas, para além da produção de sentidos, é pensar, como descreve Foucault, em um

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

É olhar para um documento e no como ele se apresenta enquanto uma linguagem que foi configurada historicamente, tendendo predominantemente a focar “a materialidade da língua, a documentação textual de diversos suportes, com o objetivo de perscrutar os efeitos semânticos imersos na relação língua/sujeito/história” (GOELLNER et al., 2010b, p. 395).

Tal operação metodológica me permite, em articulação com a análise cultural, problematizar os discursos das Lições do Rio Grande e (dos autores dos cadernos da Educação Física) o modo como ele foi construído. Esses argumentos “[...] só significam e se tornam verdadeiros dentro, ou pela articulação, de determinados discursos enraizados em contextos particulares e localizados” (MEYER, 2004, p. 53). Um exemplo é o discurso do esporte enquanto conteúdo de grande relevância na Educação Física escolar, como será mais bem desenvolvido no transcórre do texto.

Rosa Fischer (2001), tendo como referencia o texto *Arqueologia do saber*, de Michel Foucault, produz uma análise acerca de certa noção de discurso, que articula uma rede de relações de poder-saber que ao mesmo tempo delimita e ordena o que

deve ser dito por um sujeito marcado historicamente em uma dada formação discursiva. Abrem-se, assim, diferentes interpretações que se fundamentam nas condições de possibilidade, as quais permitem a ação da ordem discursiva de um objeto, documento, fala.

Apesar de o discurso ser produzido por diferentes sujeitos, ele não é permitido a todos da mesma maneira, configurando-se em sua rede de poder uma espécie de “lei de propriedade do discurso” (FISCHER, 2001, p. 209), na qual somente alguns “têm o direito de falar com autoridade” (ibidem) sobre determinado objeto ou assunto. No caso, as Lições do Rio Grande, me parecem, não fazer diferente.

### **1.3.2 Produção do material empírico**

Pensar a pesquisa ou um problema de pesquisa, não é olhar para um objeto e descobrir as nuances que estão dispostas nele ou “pelo mundo” (CORAZZA, 2002, p. 112) para serem observadas e avaliadas, mas é produzir em suas relações e na teia discursiva que o cerca uma prática teórica que o torna problemático, que o cria enquanto um problema. Chega-se a um momento que se torna fundamental assumir, para a vitalidade das investigações, que estas não passam à margem dos problemas sociais, econômicos, educacionais, culturais e filosóficos de nosso tempo; ao contrário, estão imersas nesses problemas e na possibilidade de questionarmos suas verdades, seja nas práticas escolares, seja nos saberes que circulam no meio pedagógico, na aprendizagem, no cotidiano (FISCHER, 2002b).

Para interrogar um artefato pedagógico acerca das suas condições e possibilidades de produção, compartilho com Mariza Costa, que propõe uma “concepção em que problematização e método são indissociáveis” (2002, p. 11) na pesquisa acadêmica/científica, especialmente produzindo discussões que relacionam poder, saber e sujeito. Contraria-se, assim, a ideia de produção acadêmica/científica que se aproxima de uma política rígida e fixa de métodos, metodologias a serem seguidas, caracterizando um saber/fazer científico, instaurado pela ciência moderna.

O que me proponho a investigar nesta dissertação são apenas caminhos traçados por mim, não possuindo formas fixas, naturais, lineares, sendo construído

em relações de descontentamentos, desencaixes entre o que já sei, o que e o como desconfio e uma verdade produzida (COSTA, 2007). Como lembra Roberto Machado, na introdução do livro *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2001), devemos pensar a ciência buscando não estabelecer ou criar critérios, com o objetivo de

[...] neutralizar a ideia que faz da ciência um conhecimento em que o sujeito vence as limitações de suas condições particulares de existência instalando-se na neutralidade objetiva do universal, e da ideologia um conhecimento em que o sujeito tem sua relação com a verdade perturbada, obscurecida, velada pelas condições de existência. Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. (MACHADO, 2001, p. XXI).

A investigação do saber, ao mesmo tempo em que não deve remeter a um sujeito de conhecimento que determine a sua origem, deve ser fabricada na relação entre pesquisador e objeto de pesquisa, (GOELLNER et al., 2010b), que permitam a produção de uma teia de relações produtivas acerca do objeto pesquisado. Perpasso uma constante aproximação com os documentos que contribuíram/ajudaram na emergência de políticas para o aparecimento de referenciais curriculares, pela ideia de artefatos pedagógicos que no âmbito da constituição de regimes de verdades acerca da educação física pretendem educar/formar sujeitos visibilidade neste artefato pedagógico, as Lições do Rio Grande.

Com isso, pensar uma investigação como estou propondo aqui é muito mais do que

[...] um conjunto de procedimentos organizados para representar os fatos, os fenômenos, enfim, a realidade, constitui-se, [...] em um campo de estudos complexo que ultrapassa as fronteiras disciplinares, comunidades de investigadores e áreas de conhecimento, adequando-se ao estudo de problemas de conhecimento científico em inúmeros setores da atividade humana. (GOELLNER et al., 2010b, p. 381).

Dessa maneira, os caminhos percorridos neste trabalho foram ‘moldados’ no percurso, ou talvez ainda estejam sendo tecidos em suas relações, diferentemente de um formato fixo e com poucas possibilidades de mudança. Como parte do caminho investigativo que venho trilhando nesta pesquisa, optei, como mais um

elemento para análise, realizar entrevistas<sup>7</sup> com os autores do volume Educação Física (Referencial Curricular, Caderno do professor e Caderno do aluno) das Lições do Rio Grande.

Entendendo as entrevistas, como um material que fala sobre o artefato pedagógico analisado, discursando e constituindo rastros acerca das condições que possibilitaram a sua produção. Busquei nas entrevistas, elementos que vislumbravam entender o processo pelo qual se estabeleceu as relações entre os vários autores, órgãos e instituições que se envolveram na execução da proposta curricular para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Para disponibilizar essas entrevistas para o público, possibilitando assim a sua utilização de diferentes maneiras, constituí uma parceria com o Centro de Memória do Esporte (Ceme), que as disponibilizará em seu Repositório Digital. O Ceme, em seu projeto Garimpendo Memórias, coordenado pela professora Silvana Goellner<sup>8</sup>, em conjunto com a Escola de Educação Física (Esef) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob o protocolo de aprovação do Comitê de Ética da UFRGS, de número 2007710, vem desenvolvendo pesquisas nas áreas de esporte, educação física, lazer e dança, no âmbito do estado do Rio Grande do Sul.

O projeto Garimpendo Memórias vem sendo desenvolvido nesse espaço acadêmico/científico desde o ano de 2004, possibilitando a preservação, reconstrução e divulgação do esporte, da educação física, da dança e do lazer no Brasil, e em especial no Rio Grande do Sul. “Tendo como especificidade a coleta de depoimentos de pessoas que atuaram e atuam na estruturação e legitimação dessas práticas” (GOELLNER; MÜHLER, 2010a, p. 56-57).

Essas entrevistas tiveram como referência base para a sua produção os procedimentos do *Manual prático para esclarecimento de procedimentos básicos a serem realizados nas entrevistas*<sup>9</sup>, do Garimpendo Memórias. Esse manual foi gerado a partir das especificidades do projeto e segue como um de seus eixos

---

<sup>7</sup> Foram realizadas duas entrevistas para a produção desta pesquisa, uma com cada um dos autores do componente curricular Educação Física do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande.

<sup>8</sup> Silvana Vilodre Goellner é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atualmente coordena o Centro de Memória do Esporte (Ceme).

<sup>9</sup> O manual passou por uma revisão em 2012.

norteadores os textos e as publicações do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)<sup>10</sup>.

A realização das entrevistas foi um trabalho realizado por várias mãos. Inicialmente foi realizado o primeiro contato<sup>11</sup> com os entrevistados, no segundo semestre de 2012. O objetivo primeiro era explicar a proposta da pesquisa, o interesse em entrevistá-los e os procedimentos aos quais a entrevista seria submetida antes de sua publicação e divulgação pelo Repositório Digital do Ceme.

O próximo ‘passo’ desse processo foi a elaboração do roteiro das entrevistas<sup>12</sup>, que teve como temáticas básicas abordadas: as condições de possibilidades; o processo de construção e escolha dos autores; que caminhos teóricos a Educação Física percorre no documento; a relação professor/aluno; os elementos pedagógicos; os avanços pretendidos; o processo de participação, distribuição e formação dos professores da rede estadual; as críticas elogiosas e negativas acerca do material, dentre outros temas.

Após a elaboração do roteiro e envio prévio aos entrevistados, marcamos a realização das entrevistas, que aconteceu no próprio Ceme com o professor Alex Branco Fraga<sup>13</sup>. Com o professor Fernando González<sup>14</sup>, a entrevista se deu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por ocasião da realização do IV Seminário em Epistemologia e Educação Física e II Seminário em Formação de professores – Formação em Educação Física: Perspectivas Epistemológicas. Ambas as entrevistas foram registradas através de gravador digital portátil<sup>15</sup>.

Figura 1 – Dados das entrevistas

Nome	Data de realização e duração da entrevista	Funções e local de trabalho
------	--	-----------------------------

<sup>10</sup> Mais informações disponíveis em: <http://cpdoc.fgv.br>.

<sup>11</sup> Esse primeiro contato foi realizado pela professora Christiane Garcia Macedo, integrante do Ceme.

<sup>12</sup> O roteiro utilizado para a elaboração das entrevistas pode ser visualizado no Apêndice A desta dissertação, tendo sido produzido pelo autor e por seu orientador, Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico.

<sup>13</sup> Alex Branco Fraga é professor da UFRGS e compôs, no ano de 2009, o grupo de professores que produziram o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande.

<sup>14</sup> Fernando Jaime González é professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, (Unijuí) e compôs, no ano de 2009, o grupo de professores que produziram o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande.

<sup>15</sup> As duas entrevistas foram realizadas pelo entrevistador Bruno de Oliveira e Silva, autor desta dissertação.

Alex Branco Fraga	12/6/2013 – 71 minutos e 51 segundos (1h11m51s)	Professor de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
Fernando Jaime González	29/5/2013 – 107 minutos e 22 segundos (1h47m22s)	Professor de Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: o autor (2013).

No quadro acima, são apresentadas algumas informações ilustrativas acerca dos entrevistados e das entrevistas. Como é possível perceber, os autores das Lições do Rio Grande trabalham em diferentes instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul, sendo importante ressaltar que as responsabilidades que cada um vem assumindo e realizando em suas instituições de ensino geraram um certo distanciamento entre as datas nas quais foi realizado os contatos e a efetiva realização das entrevistas.

Além, do envolvimento com a construção das Lições do Rio Grande, Fernando González, teve sua formação inicial, como professor de Educación Física no Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba na Argentina, finalizada no ano de 1990. É mestre em Ciência do Movimento Humano pela UFSM e doutor na mesma área pela UFRGS, obtendo os títulos nos anos de 1996 e 2010, respectivamente. Desde 1998 é professor da Unijuí, onde trabalha nos cursos de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, colaborando também no PPG em Desenvolvimento Humano e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Rio Claro. Tem experiência nas áreas de Educação Física escolar e Sociologia das disposições para a ação. Pesquisa principalmente nos seguintes temas: formação profissional, ensino dos esportes, currículo e planejamento, na primeira área; classe social, socialização e práticas corporais, na segunda. Entre outras produções bibliográficas, é autor do Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (2009), organizador do Dicionário Crítico de Educação Física (Editora Unijuí: 2005, 2008, 2010) e um dos autores dos livros de Educação Física da coleção Entre Nos da Editorial Edelbra (2012). No ano 2011, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte lhe outorgou o Prêmio CBCE de Literatura Científica pela sua tese de doutorado<sup>16</sup>

16

O professor Alex Branco Fraga, teve sua formação inicial em Licenciado em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (IPA); Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professor da Esef – UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da mesma instituição. Atualmente é coordenador substituto do PPGCMH/UFRGS; coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES); tutor do PET-Saúde UFRGS/SMS-POA e editor-chefe da revista Movimento da ESEF/UFRGS. É autor dos livros *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada* (Autêntica Editora, 2000); do livro *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa* (Autores Associados, 2006). É organizador do livro *Educação Física e Saúde Coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção* (Editora UFRGS, 2007). É autor do Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (SECRS, 2009) e do livro *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar* (Edelbra, 2012)<sup>17</sup>.

Retomando os ‘passos’ do projeto *Garimpando Memórias*, as entrevistas foram transformadas em documento escrito. Foram transcritas<sup>18</sup>, inicialmente de forma literal, seguida pela conferência de fidelidade e pela pesquisa, que é o processo de ouvir novamente a gravação, conferindo as falas e acrescentando notas de rodapé, citações e termos pouco usuais e/ou regionais, que identificam e fornecem dados mais precisos<sup>19</sup>. A partir desse documento foi realizado o copidesque<sup>20</sup>, que se trata da adaptação do texto para a leitura, quando se retiram expressões repetidas e algumas lacunas existentes no texto, também sendo realizadas algumas correções gramaticais para retirar alguns vícios de linguagem, sempre buscando resguardar o conteúdo expresso pelo entrevistado.

Após a realização de todos esses procedimentos – transcrição, conferências de fidelidade, pesquisa e copidesque –, a entrevista retorna aos entrevistados, para eles fazerem a leitura final e as possíveis modificações. Com todo esse processo

---

17

Informações

em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4700428Z6>

<sup>18</sup> A transcrição das entrevistas foi realizada pela integrante do Ceme e bolsista de graduação do CNPq Natália Bender.

<sup>19</sup> Essa etapa das entrevistas foi realizada por Christiane Garcia Macedo e Bruno de Oliveira e Silva.

<sup>20</sup> O copidesque das entrevistas foi realizado pela professora Silvana Vilodre Goellner.



efetuado, os entrevistados assinaram a carta de cessão<sup>21</sup>, concedendo propriedade e direitos autorais ao Ceme. Finalizando o processo de produção e divulgação desses depoimentos dentro do acervo do projeto Garimpando Memórias, o conteúdo é catalogado e publicado no Repositório Digital do Centro de Memória do Esporte, na coleção Depoimentos<sup>22</sup>.

Como é possível perceber ao longo deste texto, os nomes dos entrevistados se encontram explícitos, pois eles concordaram com a divulgação. Demonstra-se, assim, que

[...] levantar fatos das vidas dessas pessoas, e seus contextos e opiniões são importantes para o todo do trabalho. Além disso, no trabalho histórico, na tentativa de preservar a memória, a divulgação dos nomes é um reconhecimento pelo trabalho realizado e configura um respeito pela produção de tais pessoas. (MACEDO, 2012, p. 30).

Ao me propor a olhar e pensar nesse processo, que aqui estou chamando de historicização das Lições do Rio Grande, optei por realizar entrevista apenas com os autores do documento. Justifico a minha escolha, por estes terem sido as pessoas responsáveis pela finalização do documento e que participaram de todo o processo.

Encerrando este momento de apontamentos acerca das entrevistas, gostaria de acrescentar que tal material não foi produzido e muito menos analisado isoladamente, mas sempre a partir de problematizações que vão sendo construídas a partir do olhar proposto por esta pesquisa, ou seja, as entrevistas não foram tomadas por mim como formulações individuais, mas como textos datados e produzidos a partir de condições discursivas coletivas.

O principal material empírico são os próprios documentos que formam as Lições do Rio Grande. Estes estão organizados a partir de quatro grandes áreas do conhecimento, já preestabelecidas no Referencial Curricular da Secretaria de Estado da Educação, que são: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas. Essa configuração foi estabelecida como norteadora para organizar os cinco volumes do material, sendo estes diferenciados pelas áreas do conhecimento, pelas suas subdivisões enquanto componentes curriculares e, por último, pelas suas cores. Cada um desses volumes representa a construção conjunta de um grupo de componentes, conteúdos e elementos pedagógicos, que buscam se

---

<sup>21</sup> O modelo de carta de cessão utilizado nesta dissertação está alocado no Anexo A.

<sup>22</sup> O Repositório Digital do Centro de Memória do Esporte (Ceme), com mais de 290 depoimentos, pode ser acessado em: <http://www.repositorioceme.ufrgs.br>.

aproximar das discussões teórico-metodológicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

1) O primeiro volume das Lições do Rio Grande foi elaborado tendo como referência a área do conhecimento das Linguagens, com a denominação Linguagens Códigos e suas Tecnologias, englobando os componentes curriculares Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), apresentando ainda caracterizações para professor e para aluno. Essa caracterização é comum a todos os volumes, utilizando-se as cores verde<sup>23</sup> e vermelha, nos cadernos do professor e do aluno, respectivamente.

2) O segundo volume também parte da área das Linguagens, tendo como denominação Linguagens Códigos e suas Tecnologias, em que os componentes desenvolvidos foram as Artes e a Educação Física, sendo caracterizados pelas cores vinho e laranja.

3) O terceiro volume parte da área do conhecimento das Matemáticas, sendo constituído por 3.1 e 3.2, tendo como denominação Matemática e suas Tecnologias, fazendo parte apenas o componente curricular da Matemática e sendo caracterizado pelas cores marrom e azul.

4) O quarto volume se constitui a partir da área das Ciências da Natureza, sendo denominado Ciências da Natureza e suas Tecnologias, englobando os componentes Biologia, Física e Química, apresentando as cores verde folha e verde.

5) O quinto e último volume foi baseado na área das Ciências Humanas, sendo chamado de Ciências Humanas e suas Tecnologias e é subdividido nos componentes História, Geografia, Sociologia e Filosofia. As cores que o marcam são a laranja claro e o roxo.

### **1.3.3 Do material empírico ao analítico: eis que emergem as Lições do Rio Grande**

---

<sup>23</sup> Todas cores apresentadas neste texto, como sendo pertencentes aos documentos das Lições do Rio Grande, são derivadas das observações do autor, às vezes não representando de forma fidedigna as reais cores do documento. Estas foram utilizadas apenas como mais uma caracterização dos documentos.

O lançamento do material completo ocorreu em 2009, em meio à implantação desse novo formato de gestão e organização da administração pública estadual e, em especial da educação, já iniciado pela governadora Yeda Crusius<sup>24</sup>, no ano de 2007. Esse formato de administração educacional foi questionado por vários órgãos da sociedade civil, tais como: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), Federação das Associações e Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul (ACPM/Federação), União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (Uges) e os próprios diretores das unidades escolares, além de faculdades de Educação.

Alguns desses questionamentos se relacionavam ao que a governadora chamou de crise do Estado, quando, no ano letivo de 2007, que gerou: atrasos nos repasses dos recursos financeiros das escolas; falta de recursos humanos; remanejamento de professores de cargos pedagógicos/administrativos para o ambiente de 'sala de aula'; ampliação da carga horária de trabalho dos professores temporários e efetivos; fechamento de setores como coordenação pedagógica, orientações educacionais, laboratórios de pesquisa, bibliotecas (AMARAL, 2010). Já outro ponto de questionamento recorrente nesse período eram as críticas realizadas por instituições educacionais, como universidades e/ou grupos de educadores e gestores escolares, que versaram principalmente sobre: a falta de diálogo entre a comunidade escolar e a secretaria; a desestruturação escolar, com o fechamento dos ambientes pedagógicos fora a sala de aula; as dificuldades de gestão escolar, ao passo do drástico corte de 50% do orçamento escolar; a autonomia das escolas; as condições do trabalho pedagógico; as políticas de formação inicial e continuada de professores<sup>25</sup>.

Em meio a essa disputa entre organismos externos, Governo do estado, diretores, professores, educandos, sociedade civil, dentre outros órgãos e instituições representativas e/ou com interesses nas políticas educacionais gaúchas, produziu-se o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande.

---

<sup>24</sup> Yeda Rorato Crusius é economista, tendo sido governadora do estado do Rio Grande do Sul pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) entre os anos de 2007 e 2011.

<sup>25</sup> Outros argumentos que criticam essa parte da política educacional do Governo conduzido pela Yeda Crusius podem ser encontrados no texto *Lições do Rio Grande: referencial curricular para as escolas estaduais. Apreciação da Faculdade de Educação da UFRGS (FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRGS, 2010)*; no ofício *Quem tem compromisso com a Educação?*, produzido pelo grupo de diretores das escolas estaduais de Porto Alegre; e no texto de Amaral (2010), especialmente o capítulo 4.

Para produzir cada um dos componentes curriculares das Lições do Rio Grande foi convidado um grupo de professores ou um determinado professor, responsáveis pela elaboração do documento e pela organização e sistematização dos conteúdos realizada no seu interior.

Apesar da riqueza de informações existentes em todos os volumes das LRG, seria difícil realizar uma análise de todos os documentos no âmbito de um curso de mestrado, que tem sua duração máxima de 30 meses. Optei, então, por olhar com mais atenção para o volume 2 dessa obra, dada a minha formação na área. Esse volume é denominado, como já demonstrado anteriormente, Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Artes e Educação Física. Vou me deter em especial ao componente curricular Educação Física.

Apesar do componente curricular Educação Física fazer parte, há alguns anos<sup>26</sup>, da proposta pedagógica das escolas brasileiras, inicialmente, no caso da elaboração do documento das Lições do Rio Grande, a mesma não seria convidada, como nos relata o professor Alex Fraga<sup>27</sup>:

*Os primeiros a serem convidados para as Lições do Rio Grande, que na época ainda não tinham esse nome, era apenas a ideia de um referencial curricular do Estado, foram alguns colegas da Língua Portuguesa, da Matemática, da Geografia, da História, que me conheciam do NIUEI. [...] recebi um primeiro convite da secretária, o qual eu recusei; (FRAGA, 2013, p. 2).*

Posteriormente a essa primeira recusa, foi feito o convite a outros grupos de professores do campo da psicomotricidade e da iniciação esportiva. Contudo, após uma reunião na Secretaria de Educação, ficou definido que os professores Alex Fraga e Fernando González seriam os responsáveis pela produção desse documento (GONZÁLEZ, 2013).

Como é perceptível no excerto anterior, a Educação Física, enquanto componente curricular, não estava entre as prioridades, considerando as diversas disciplinas que compõem o currículo. Ou, pelo menos, não era um dos conhecimentos que *a priori* deveriam compor um referencial curricular, estando este

<sup>26</sup> Legalmente é a partir da LDB, em seu artigo 26º, § 3º que a “Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.

<sup>27</sup> Para uma melhor visualização das entrevistas, optei por uma formatação destacada, apesar de entender que esta não constitui as normas padrões para uma dissertação.

inicialmente a cargo da Língua Portuguesa, da Matemática, da História e da Geografia.

No processo de construção das Lições do Rio Grande, segundo o professor Alex, o trabalho tinha três dimensões:

[...] as reuniões gerais com a equipe da SEE-RS, as reuniões dentro da área Linguagem, Códigos e as suas tecnologias e as reuniões entre eu [Alex] e o Fernando. (FRAGA, 2013, p. 5).

Foi muito intenso esse processo. Segundo um dos autores, foram várias reuniões entre as áreas – entre 12 e 15 encontros – para conseguir que “fosse se alinhando” (GONZÁLEZ, 2013, p. 7) a estruturação do documento a ser produzido. Esse material foi composto em todas as áreas do conhecimento pelo referencial curricular, que buscava se constituir enquanto o documento central da proposta, e os cadernos do professor e do aluno, que tinham como fim a efetivação da proposta no ambiente escolar.

No caso específico da Educação Física, o referencial curricular foi dividido da seguinte forma: Apresentação; 1. Competências da Educação Física na Educação Básica; 2. Princípios orientadores do referencial curricular da Educação Física; 3. Organização do referencial curricular; 4. Mapas de competências e conteúdos por temas e subtemas estruturadores; 5. Estratégias para desenvolvimento das competências; Referências; Anexo 1 e Anexo 2 (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ainda cabe ressaltar que o volume que versa sobre a Educação Física nas Lições do Rio Grande, tanto no fascículo do documento destinado ao professor quanto no designado aos alunos, apresenta mais duas divisões: a das séries e a dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes anos da segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No caso dos conteúdos, é possível visualizar no documento a seguinte organização: 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries se trabalharam *Jogos de antigamente, jogos de sempre*<sup>28</sup>; 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, *Um passeio pelo mundo dos esportes*; 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, “*Às ganhas*” e “*às brincas*”: *dois modos de viver o esporte*; e nos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos, *Esporte, educação e saúde* (GONZÁLEZ, FRAGA, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009f, 2009g).

---

<sup>28</sup> Em cada fase, o documento exemplifica uma temática a ser trabalhada.

Cabe ressaltar que, apesar de o convite para elaboração deste documento ter sido restrito aos professores Alex Fraga e Fernando González, estes convidaram “leitores privilegiados”<sup>29</sup>, que, após uma primeira versão do documento, se propuseram a contribuir lendo e dando sugestões para a versão final das Lições do Rio Grande. Perguntei aos autores se os professores da rede estadual foram chamados a participar desse processo:

*Oficialmente não. A gente teve... Isso foi um grande embate. Teve, sim, oficialmente, um convite a leitores das produções por parte da Secretaria, e quem participou dessa reunião foi o Alex particularmente, por eu estar viajando nesses dias. Mas foram uma, duas pessoas... (GONZÁLEZ, 2013, p. 12).*

*No caso da Educação Física, sim, mas a participação dos professores foi depois que o material já estava elaborado, ou melhor, bem alinhavado. Como é que se deu? Se deu como uma espécie de piloto... Porque como o Fernando já tinha assessorias com os professores do Estado, e vinha mantendo um trabalho de formulação curricular para cada escola específica, de certo modo se buscou aquela experiência, que é uma experiência piloto; para de algum modo testar o material depois que estava quase pronto, a gente foi ao encontro de professores da rede pública estadual que pudessem analisar o material, experimentar o material e apontar problemas para que a gente pudesse voltar, corrigir, ampliar ou cortar. (FRAGA, 2013, p. 9).*

Essa dinâmica de organização do documento Lições do Rio Grande e todos os indícios que caracterizaram a participação de um grupo seletivo de professores na sua produção foram me permitindo observar alguns aspectos de ordem política, epistemológica-científica e pedagógica que envolveram a sua elaboração.

No próximo capítulo, busquei entender os pressupostos que possibilitaram a elaboração do artefato pedagógico Lições do Rio Grande. Assim, descrevo e analiso o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, em especial na área da Educação Física, e sua sistematização, colocando em suspenso alguns dos discursos do governo<sup>30</sup>, da Secretaria de Educação e dos próprios autores sobre os dispositivos

<sup>29</sup> Expressão utilizada pelos autores: Fernando Gonzalez e Alex Fraga

<sup>30</sup> Utilizo a palavra governamento, como sinônimo de governo, entendendo ambas, como descreve Veiga-Neto (2002a), como arte de governar, designando as ações de poder que dirigem e estruturam condutas. “Tal uso permite, ainda distinguir esse ato de governo das ações relacionadas à instituição Estado (municipal, estadual, federal). Neste último caso, então, governo das ações pode ser grafado com inicial maiúscula – Governo – quando referir-se à instância governamental” (DAL’IGNA, 2011, p.18).

de poder e saber que produziram esse documento, tendo como objeto de análise privilegiado, o texto das Lições do Rio Grande.

## 2 MERITOCRACIA E GERENCIALISMO: ALIANÇAS EM PROL DE UMA DADA COMPETÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo abordarei a articulação entre meritocracia e gerencialismo, tomando como gerencialismo um conjunto de preceitos baseados nos méritos pessoais daqueles participante e que atribuem alguma recompensa para isto. Enquanto o gerencialismo se caracteriza por um processo no qual o setor público tem incorporado aspectos da cultura empresarial competitiva.

### 2.1 COM A PALAVRA O GOVERNO DO ESTADO DO RS<sup>3132</sup>

[ No Brasil e no Rio Grande do Sul, hoje o principal desafio é melhorar a qualidade da educação de nossos alunos. (ABREU, 2009, p. 5). ]

[ [...] os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais gaúchas incidem sobre o que é nuclear na instituição escola: o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente. (MELLO, 2009, p. 11). ]

Na década de 1980 do século passado ressurgiram os debates em torno das políticas educacionais, impulsionados pelo processo de redemocratização do Estado brasileiro.

Nesse período, os estudos sobre políticas educacionais focaram-se nas análises macro: nas estruturas de poder, nas implicações das transformações tecnológicas, nos investimentos públicos na educação, na articulação entre os entes federados, no direcionamento das políticas. (AMARAL, 2010, p. 17).

Outro movimento ocorrido a partir do final da década de 1980 e do início da década de 1990 foi o surgimento de diversas iniciativas curriculares, todas estas partindo do Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal (1988), que normatiza na forma de lei a educação no nosso país. Nesse documento, é descrito que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1998, Art.

<sup>31</sup> O título desta seção é inspirado no livro de Celi Regina Pinto: *Com a palavra o Presidente José Sarney* (PINTO, 1989). No entanto, utilizo a expressão governo num sentido amplo, uma vez que são trazidos para o texto desde membros oficiais do Governo do estado do RS no período de lançamento dos referenciais, bem como consultores que foram contratados com diferentes objetivos.

<sup>32</sup> Para uma melhor visualização dos fragmentos do texto que constituem as Lições do Rio Grande, optei por uma formatação destacada, mesmo entendendo que esta, não é uma formatação padrão das normas acadêmicas de uma dissertação



205). Com isso, nação, estados e municípios iniciam um processo de universalização da educação no país, com o objetivo de garantir que todas as crianças e os jovens tenham acesso e direito à educação.

Esse processo de ingresso de um número maior de pessoas no ambiente escolar propiciou ao país um crescimento substancial na taxa líquida de escolarização por níveis de ensino. No Rio Grande do Sul, na década de 1980, se tinha aproximadamente 87,6% das crianças em idade escolar matriculadas no Ensino Fundamental e 20,6% dos jovens matriculados no Ensino Médio; no ano de 2010, esses números representavam 97,9% e 82,7%, respectivamente (BRASIL, 2013; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013). Segundo a secretária de Educação Mariza Abreu<sup>33</sup>, na época, esse processo não significou necessariamente um avanço em termos de qualidade do ensino de crianças e jovens que ingressaram na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

As várias responsabilidades que a Carta Magna de 1988 determina ao Estado brasileiro e as constantes cobranças externas, realizadas por organismos internacionais, acabaram por impulsionar no âmbito das políticas públicas a formulação de leis e parâmetros para a educação nacional, que respondessem aos anseios dos diferentes atores envolvidos, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem proposto e almejado nos pactos e organismos internacionais. Isso pode ser percebido na crítica feita à posição do Banco Mundial:

[...] anunciam neste momento que o fracasso escolar ocorre não mais por questões econômicas e culturais das famílias ou em virtude das defasagens ou déficits dos alunos, como era denunciado anteriormente, mas pela desqualificação dos professores, orientando para investimentos na formação inicial e continuada. Neste contexto, observa-se que as questões conjunturais, estruturais e políticas são substituídas por questões técnicas. Para obtenção de mais qualidade técnica na educação, medida pela eficácia e eficiência e, principalmente pelos resultados nas avaliações externas, é preciso que os professores sejam treinados sob a nova lógica que se instala no país e nos demais países que se encontram à margem do desenvolvimento central ocidental. (DALL'IGNA; CÓSSIO, 2011, p. 2).

Três documentos são produzidos para nortear e contribuir com o processo de formação de professores e alunos no nosso país, após esse período<sup>34</sup>: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/96), as Diretrizes

---

<sup>33</sup> Mariza Abreu foi secretária de Educação do Rio Grande do Sul entre 2007 e 2009, e atualmente é consultora da Confederação Nacional dos Municípios, na área de Educação.

<sup>34</sup> O período em questão retrata meados da década de 1990, que é quando essas propostas são construídas pelo Governo federal, através do Ministério de Educação e Desporto.

Curriculares Nacionais (DCN, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN – EF, 1997) e Médio (PCN – EM, 2000).

Algumas análises apontam que as políticas educacionais, produzidas no Governo Fernando Henrique Cardoso, se constituíram no cerne de uma requalificação do papel do Estado no desenvolvimento das políticas sociais, principalmente porque a CF apontava para a municipalização do financiamento e da efetivação destas políticas: diferentemente das análises que apontavam para a desresponsabilização do Estado, ela se constituíam como formas de aumentar o controle e a ingerência do Estado sobre elas, sem necessariamente o compromisso com o financiamento universal- a responsabilidade da efetivação é transferida para os estados e municípios, mas o como fazê-lo é sistematicamente "orientada" e definida pela instância federal. Esta mesma estratégia de governo foi "recomendada" aos Governos estaduais para que os mesmos tivessem o "controle" sobre o seu sistema. Acrescente-se a isto o FUNDEF e os sistema de avaliação da educação.

De acordo com Amaral (2010), as políticas adotadas no estado do Rio Grande do Sul, no final da década de 1990 e no início do século XXI, estão associadas a uma continuidade das políticas gerencialistas, que estão em consonância com o movimento *Todos pela Educação*. Dessa forma, os projetos políticos visavam

[...] à reformulação do Estado para o atendimento das demandas do mercado, conforme as diretrizes suscitadas pelos organismos internacionais. Em relação à educação, esta reforma inseriu novas formas de gestão e controle dos serviços públicos. A gestão educacional passa a ter características: de focalização e redistribuição no financiamento; de descentralização com a transferência das responsabilidades a esferas menores para a execução das políticas; de inserção de parcerias com a colaboração da sociedade civil na gestão e na captação de recursos para o sustento da instituição escolar; uma avaliação do sistema e do ensino pautada pela regulação do sistema educacional. (AMARAL, 2010, p. 125).

Partindo desse íterim, o novo formato das políticas educacionais estava baseado na transferência do fundo/dinheiro público para o setor privado, produzindo uma parceria entre Estado e a sociedade civil: o primeiro entra com o financiamento e o segundo, com a execução.

Dessa maneira, o Governo do estado do Rio Grande do Sul, identificado com os objetivos e as metas estabelecidas pelo *Compromisso Todos pela Educação* e apoiado pela *Agenda 2020 – O Rio Grande Que Queremos*, lança o Programa Estruturante Boa Escola para Todos, que é constituído por cinco projetos:

“SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Professor Nota 10; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional” (ABREU, 2009, p. 6).

Figura 2 – Esquema do Programa Estruturante Boa Escola para Todos



Fonte: o autor, baseado em Rio Grande do Sul (2009) e Amaral (2010)

Como podemos observar na ilustração acima, o Programa Estruturante Boa Escola para Todos é composto por cinco projetos, cada um com objetivos e especificidades, contudo, todas estão relacionados à melhoria da qualidade da educação.

Segundo Amaral (2010), todos os projetos que compuseram o Programa Estruturante Boa Escola para Todos foram destinados a funcionários, professores e alunos da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, tendo um aporte financeiro de aproximadamente R\$ 330 milhões.

Cabe ressaltar que o Projeto Professor Nota 10 e o SAERS tem inter-relações com o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande, tais projetos e programas são peças de uma só arquitetura política e por esse motivo

mesmo não sendo o foco central desse estudo eles serão discutidos. Ou seja, é a partir do projeto Professor Nota 10, que emergem as condições de produção do Referencial Curricular do Rio Grande Sul, denominado Lições do Rio Grande.

Os dois projetos descritos acima foram considerados estratégicos para a gestão da Secretaria de Estado da Educação, representada por sua secretária Mariza Abreu, até o mês de setembro de 2009, e pelo secretário Ervino Deon<sup>35</sup>, que a substituiu após esse período<sup>36</sup>. Segundo seus gestores, é a partir desses projetos que se produziria uma educação de qualidade, a partir de um processo de ensino, aprendizagem e avaliação no sistema educacional das escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

O projeto SAERS foi iniciado no ano de 2005, ainda na gestão do governador Germano Rigotto<sup>37</sup>, através de uma atividade piloto denominada *Projeto Piloto do Contrato de Gestão*<sup>38</sup>. O Governo de Yeda Crusius deu continuidade às atividades avaliativas do projeto, colocando em execução algumas modificações, que perpassavam as relações e parcerias da rede pública estadual, com as redes municipais e a iniciativa de ensino privado (AMARAL, 2010).

No ano de 2007, a Secretaria de Educação, em conjunto com outras entidades (União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/RS; Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinepe/RS; Sesi Educação; Instituto Unibanco), realiza o estudo para implantar o SAERS através do Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007. Esse projeto teve o objetivo de

[...] avaliar o desempenho dos alunos das turmas da 2ª e 5ª séries do ensino fundamental de oito anos letivos, do 3º e 6º anos do ensino fundamental de 9 anos letivos e do 1º ano do ensino médio; construir a matriz de habilidades e competências cognitivas em alfabetização e matemática para o 1º e 2º anos do ensino fundamental de 9 anos; divulgar boas práticas de escolas com melhores resultados; e desenvolver uma cultura de avaliação. (AMARAL, 2010, p. 171).

---

<sup>35</sup> Ervino Deon foi Secretário de Estado da Educação entre os anos de 2009 e 2010, assumindo o posto após saída da então Secretária Mariza Abreu.

<sup>36</sup> Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=18&ID=5308](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=18&ID=5308)>. Acesso em: 12 dez. 2013.

<sup>37</sup> Germano Rigotto foi governador do estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2003 a 2006.

<sup>38</sup> O *Projeto Piloto de Contrato de Gestão* foi o nome dado à ramificação, vinculada à Secretaria de Educação e às escolas da rede estadual, do Programa de Modernização da Gestão Pública. O projeto se desenvolveu entre setembro de 2005 e setembro de 2006, em algumas escolas da 25ª e da 32ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), tendo a intenção de ser ampliado posteriormente para toda a rede. Basicamente, o projeto visou à melhoria da eficiência e da qualidade da gestão educacional, proporcionando melhores desempenhos e desenvolvimento dos índices educacionais do Rio Grande do Sul (AMARAL, 2010).

Dessa forma, o SAERS deveria ser aplicado em todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em um período que não ultrapassasse dois anos, avaliando os “[...] fatores internos e externos que venham a intervir no desempenho dos alunos” (ibidem, p. 172). Focava no “[...] desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas do aluno, para que a partir disso ocorram capacitações dos educadores voltadas para resultados de aprendizagem” (ibidem, p. 172).

Já o projeto Professor Nota 10, como foi possível observar na Figura 1, apoia-se na valorização do magistério, na formação continuada dos professores e da implantação de uma nova legislação sobre dos currículos escolares. Esses dois eixos formalizam o desenvolvimento do projeto junto à Seduc/RS. O primeiro eixo da formação continuada apresenta o projeto de formação para gestão educacional, sendo este subdividido no Progestão, no Projeto Jovem de Futuro e no Programa de Consultoria para a Educação de Qualidade, como se pode visualizar na figura abaixo.

Figura 3 – Organização estrutural do projeto Professor Nota



Fonte: Amaral (2010, p. 147)

Na divisão de tarefas do trabalho da Secretaria de Estado de Educação, a gestora responsável por responder e organizar as ações do projeto Professor Nota 10 foi a diretora do Departamento Pedagógico, Sonia Maria Nogueira Balzano<sup>39</sup>.

Apoio-me em Amaral (2010, p. 147) para retomar o objetivo geral do Programa Estruturante Boa Escola para Todos: “o trabalho em sala de aula e o aumento dos níveis de aprendizagem dos alunos, melhorando a qualidade dos professores já admitidos pelo estado”. Com isso, constituíram-se como objetivos específicos do projeto:

[...] aperfeiçoar o concurso público e a contratação temporária, articular a progressão na carreira do magistério com a melhoria da qualidade do ensino por meio de resultados constatados, e por fim, fortalecer a autonomia escolar por meio da prestação de contas dos resultados educacionais. (ibidem, p. 147).

Esse projeto foi pensado como mais um elemento de formação continuada e capacitação dos profissionais da educação, tendo a ambiciosa meta de atingir os aproximadamente 30 mil funcionários da pasta, principalmente os professores e gestores (ibidem). Sendo assim, o Professor Nota 10 se constitui como central no delineamento definido dentro do Programa Estruturante Boa Escola para Todos,

[...] pois não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada autoestima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessária uma formação continuada oferecida pelo Governo do Estado. (ABREU, 2009, p. 7-8).

A partir do posicionamento dos gestores, é possível perceber que as práticas de escolarização tradicionalmente vistas como o *lócus* no qual circulam e são produzidos os currículos não são vistas apenas como práticas mediadoras, de socialização, mas como práticas produtivas entremeadas nas prescrições sobre o que deve ser conhecido, sobre determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar os saberes que os sujeitos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo.

Bauman nos auxilia a pensar as prescrições que constantemente são apresentadas pelas instâncias educacionais:

<sup>39</sup> Sonia Maria Nogueira Balzano foi uma das professoras responsáveis, se não a principal responsável, pela organização, sistematização e implementação, por parte do Governo do estado do Rio Grande do Sul, do Referencial Curricular – Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009; GONZÁLEZ, 2013).

Assim mais do que escrever novas prescrições para as escolas, legislar um novo currículo ou decretar novas diretrizes para as reformas, as teorias e práticas de formação precisam questionar a própria validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança, líquido. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.54).

Ou seja, até que ponto as prescrições estão em consonância com a realidade escolar?

O Professor Nota 10 apresenta outras ações que contribuem para a sua efetivação, tais como: o processo de implantação do LRGS; a promoção de cursos de formação; a produção de materiais pedagógicos, como vídeos, e a distribuição desse material para as escolas e alunos vinculados à rede de ensino estadual.

Assim é possível perceber que os esquemas de racionalidades envolvidos nas definições de determinadas maneiras de conhecer, interpretar e organizar regras, padrões de cognição, estilos de raciocínio, descrições do mundo, fabricação de visões do 'eu' necessitam de outras tecnologias e dispositivos para ser operacionalizados.

Cabe retomar a LDB que reafirma a Constituição Federal, ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma que se assegure uma formação básica comum (art. 9º, inciso IV).

As DCN, os PCN – EF e os PCN – EM são organizados pelo Governo federal para serem uma proposta curricular norteadora, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas do conhecimento a serem trabalhados de modo transversal na escola e conteúdos mínimos e obrigatórios para o Ensino Fundamental e Médio (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002). Com a elaboração dessa proposta, visou-se a responder ao artigo 210 da Constituição Federal, que diz respeito a uma diretriz mínima em termos curriculares a ser realizada na educação escolarizada.

No caso das Lições do Rio Grande, esses documentos também foram de suma importância para a sua elaboração, como pode ser observado, em seguida:

As DCNs, emanadas do Conselho Nacional de Educação, arrematam esse ambiente institucional em âmbito nacional. Nos currículos que Estados e Municípios devem elaborar para as escolas de seus respectivos sistemas de ensino, observando as diretrizes nacionais, completa-se a conexão da escola com os entes políticos e institucionais da educação brasileira. (MELLO, 2009, p. 13).

Tanto os PCNs como as DCNs não constituem um currículo pronto para ser colocado em ação. Não são pontos de chegada e sim de partida para um caminho que se inicia nas normas nacionais e só consegue alcançar o chão da escola de modo eficaz, se os sistemas de ensino completarem o percurso, desenvolvendo seus próprios currículos. (ibidem, p. 22).

*Bom, como vocês sabem, a LDB previa a organização de diretrizes nacionais (que resultaram nos PCN), e previa também diretrizes estaduais e municipais. Como a prática curricular não é um elemento muito forte na Educação Física, nós não temos uma tradição de organização curricular. Apesar de uma série de críticas, especialmente quando do lançamento, os PCN foram muito importantes para a Educação Física, e para grande maioria das outras áreas também, mas eles estavam ainda em um patamar muito abstrato, muito distante da realidade concreta das escolas, mas foi uma referência importante para a construção dos referenciais. (FRAGA, 2013, p. 4-5).*

Todos esses documentos produzidos pela esfera federal vêm configurando espaços, conteúdos, sujeitos, ações a serem realizadas no processo educacional brasileiro. Essas organizações curriculares são possíveis especialmente porque parte dos entes federativos (estados e dos municípios) vêm produzindo, nas últimas décadas, referenciais curriculares e/ou diretrizes curriculares que permitem essa relação. E, por parte da escola, a gestão de Projetos Político-Pedagógicos constituía uma intrínseca relação com a realidade desse espaço escolar.

É nesta medida que é possível compreender as condições históricas e políticas em meio às quais determinados dispositivos discursivos entram na composição de certas visões sobre o que é conhecimento curricular, sobre como esse conhecimento pode ser organizado e distribuído, tonalizando, assim, determinados percursos de escolarização e de produção subjetiva.

Os argumentos pós-estruturalistas reconhecem que todo pensamento como interpretação, válido apenas no interior de um quadro de referência conceitual, cujas bases de aceitação residem não em qualquer correspondência suposta com a realidade, mas no propósito – produzido, em última análise, em termos de vontade de poder – ao qual serve.

Sob essa perspectiva, o conhecimento é intimamente articulado ao que é, em determinados contextos e em meio a regras, regimes e relações de poder, considerado verdadeiro e válido. Contrariamente às visões que remetem esses



elementos a qualquer tipo de correspondência a realidades preexistentes, sob a perspectiva pós-estruturalista o conhecimento e a verdade são destacados em seu caráter artificial e produzido. Assim, o conhecimento é de diferentes modos selecionado, modulado, embalado, distribuído e endereçado, em diversos textos curriculares.

Isso significa dizer que o referencial curricular construído para a rede estadual de ensino do RS reúne uma série de condições contextuais em que a centralidade da administração estadual é justificada pelo argumento da ausência de proposições concretas nos documentos nacionais em termos do que e do como ensinar. Cada estado brasileiro seguiu seu curso na elaboração de seus referenciais curriculares, tendo níveis maiores ou menores de participação do professorado em sua elaboração. No RS, o referencial curricular ficou marcado pela não participação dos professores da 'rede' de ensino no processo de produção do documento, além de estes sofrerem uma espécie de responsabilização pelo fracasso/sucesso das ações de qualificação da educação escolar, sem ser parte integrante da construção da proposta.

Esse processo de ausência de diálogo com o professorado vem caracterizando parte da produção dessas políticas que buscam elaborar diretrizes/referências curriculares, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Bonamino e Martínez (2002), ao discutirem as questões curriculares e as nuances políticas nas relações entre o Ministério da Educação e Desporto (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca das definições das DCN e dos PCN, afirmam o que seria uma omissão no diálogo entre estes órgãos/institutos durante o processo de construção destes materiais, em que o MEC produziu e implementou os PCN sem oportunizar o questionamento do CNE ou avaliar as contribuições das DCN, construídas anteriormente. As autoras comentam ainda que os documentos não dialogam entre si, apontando, assim, para uma política educacional de centralização das ações do Governo federal com um ínfimo "envolvimento de outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica" (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 373). Porém, cabe ressaltar que esses desencontros não impossibilitaram que os documentos compartilhassem alguns princípios básicos, como a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural.

## 2.2 ALGUMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS DO RS

No estado do Rio Grande do Sul, as políticas de formação de professores datam dos anos 1950, tendo características de treinamento para aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento de habilidades específicas e de desenvolvimento de atitudes, até meados da década de 1980, especialmente vinculadas a correntes pedagógicas escolanovistas, tecnicistas e crítico-reprodutivistas. Posteriores a esse período, contribuições das teorizações críticas, construtivistas, sociointeracionistas e de educação popular são o cerne das propostas de formação continuada associada à realidade dos sujeitos e da escola neste período (DALL'IGNA; CÓSSIO, 2011).

Amaral (2010) classifica essas políticas educacionais desenvolvidas no final da década de 1980 e por boa parte dos anos 1990 – especialmente as políticas reformistas – como políticas gerencialistas. A autora assim as considera principalmente por terem como algumas de suas características “premiações, avaliações externas, parcerias público-privadas, modificações na regulação da educação” (ibidem, p. 19). Dessa forma, o gerencialismo é compreendido como tendo “componentes essenciais na efetivação de um projeto de minimização para com as políticas sociais e maximização para com o processo do capital” (ibidem, p. 19).

Além de pensar o processo do capital, chamam atenção as mudanças decorrentes dos processos de saber e poder, constituídos nas discussões sobre políticas educacionais no Brasil. Outrora, os estudos sobre políticas educacionais se estabeleciam em termos macro-estruturais que de alguma forma representam um determinado formato de análise, focado no poder institucional e nos investimentos públicos da educação (década de 1930). Na década de 1990, os argumentos das políticas educacionais vinculam-se aos discursos em prol da qualidade, da competitividade e da eficiência do processo educacional, para um determinado tipo de educação.

Shiroma, Campos e Garcia discorrem sobre “uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial” (2005, p. 428). As autoras chamam este processo de “hegemonia discursiva” (ibidem, p. 429), em que

governos e instituições, ao falarem e/ou produzirem documentos, buscam consonância, aspectos de proximidade ou até mesmo procuram “falar a mesma língua”. Apesar de paradoxalmente utilizarem diferentes linguagens na promoção desses discursos – linguagens estas marcadas pelas diversas estratégias de implantação utilizadas –, todas as falas se convergem no discurso da qualidade, competência e eficiência, na gestão educacional e/ou pública (AMARAL, 2010). Como nos excertos do LRGS abaixo:

Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, este Referencial desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda. (BALZANO; BIER, 2009, p. 29).

O currículo por competências constitui hoje um paradigma dominante na educação escolar, no Brasil e em quase todos os demais países da América, da Europa e até países asiáticos. Na África, também vem sendo adotado como organizador de várias propostas de reforma educacional e curricular. Nestes Referenciais, as competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas estaduais. (MELLO, 2009, p. 20).

É possível interpretar uma espécie de globalização ou transnacionalização do discurso economicista, que outrora era vinculado às instituições privadas e, a partir da década de 1990, se instaurou também em instituições e/ou órgãos públicos. Produziu-se, assim, no meio educacional, um pacto sobre a qualidade da educação, que teoricamente rompe as fronteiras geográficas e atinge todas as nações e países.

A globalização nesse período emerge como um processo de universalização dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, propondo uma mesma forma de olhar e produzir sujeitos em todos os países. Segundo Vieira (2007), esse processo e/ou modelo político-econômico hegemônico de gestão, utilizado frequentemente nos meios educacionais formais, apesar de universal, não vem propiciando condições de igualdade para todos os países. Os chamados países do terceiro mundo, por exemplo, sofreram retaliações, especialmente na busca por financiamentos e investimentos internacionais, pelo não cumprimento das regras educacionais estabelecidas para a educação básica “O processo de globalização estimulou a passagem do poder do Estado-nação para diferentes órgãos

multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano para o Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional)” (AMARAL, 2010, p. 52).

A autora, nessa mesma linha, destaca que toda essa dinâmica da ação pública – que agora não se configura enquanto uma ação somente pública, por estar intrinsecamente ligada às instituições privadas – aumenta o

[...] quantitativo e qualitativo (grau de importância) das coletividades organizadas; a intensificação da setorização das políticas públicas e das administrações; e intervenção cada vez maior de diferentes atores políticos na construção das políticas públicas; a extensão empresarial e ampliação do campo das políticas públicas; a descentralização do Estado; a diluição das fronteiras entre o público e o privado; a multiplicação de “governo privado” (interesses privados) na participação nas políticas públicas; a transnacionalização de políticas nacionais e interdependência política e social da questão do acesso à informação e produção de competência. (ibidem, p. 38).

Essa forma gerencial de produzir o público, em concomitância com a intensificação da setorização das políticas públicas, a diluição entre as fronteiras públicas e privadas, a transnacionalização de políticas nacionais e a homogeneização das políticas educacionais em nível mundial, possibilitou condições para implementação de uma gestão pública voltada para o “incremento da produtividade e da qualidade” (ibidem, p. 90). Estas utilizaram o desempenho individual como método avaliativo dos serviços públicos.

O ENCCEJA – Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – aponta o caminho das grandes áreas do conhecimento. O SAEB e a Prova Brasil, assim como o nosso SAERS, avaliam Língua Portuguesa (leitura e interpretação de textos) e Matemática (resolução de problemas), nas quatro áreas dos parâmetros curriculares nacionais (números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento da informação). (ABREU, 2009, p. 9).

O Projeto de Alfabetização da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul adotou três propostas pedagógicas testadas e validadas em experiências anteriores: o GEEMPA que desenvolve uma proposta pós-construtivista de alfabetização; o Alfa e Beto que se constitui num método fônico de alfabetização e o Instituto Ayrton Senna que trabalha uma proposta de gerenciamento da aprendizagem, com base no método de alfabetização já utilizado pela escola. O Projeto Piloto, financiado em 2007 com recursos da iniciativa privada e, em 2008 e 2009, com recursos do MEC, foi desenvolvido em turmas de escolas estaduais e municipais, distribuídas em todo o Estado. Para toda a rede estadual, em 2009 o Projeto é financiado com recursos próprios do governo do Rio Grande do Sul. (ibidem, p. 7).

Em ambos os excertos, é possível perceber esse sistema de organização fundamentado e avaliado a partir do esforço individual, dos sujeitos que supostamente mais trabalham, são mais dedicados ou mais bem dotados intelectualmente, também conhecido por meritocracia. E deve ser implantado nas instituições públicas, recompensando os sujeitos que adquirirem e/ou atingirem os objetivos propostos.

Autores como Barbosa (1996), Barroso (2005) e Batista (1998) não acreditam que nas relações do dia a dia de instituições públicas brasileiras seja possível estabelecer sistemas meritocráticos formais, que proporcionem uma melhora significativa na qualidade dos serviços públicos ofertados. Em especial, porque em alguns grupos da sociedade brasileira, a percepção entre desempenho e mérito é diferente, propiciando, assim, discordâncias na aplicação das premiações que poderiam ser dadas aos indivíduos por uma ação coletiva.

A filosofia por trás desse tipo de política de avaliação estava assentada em uma visão de mundo estritamente industrial e empresarial que visava identificar quem trabalhava e quem não trabalhava, melhor dizendo, quem produzia e quem não produzia. A partir da década de vinte, com a escola das Relações Humanas e sua ênfase eminentemente humanista, a visão da avaliação de desempenho, como um artifício punitivo e controlador da produção, começa a ser nuançada. A visão do *homo economicus*, respondendo apenas aos planos de incentivos salariais foi substituída pelo *homo socialis*, que responde melhor a incentivos sociais e simbólicos. (BARBOSA, 1996, p. 61).

É importante lembrar que as políticas educacionais gaúchas, como nos demais Estados brasileiros, não são lineares, dependem de alianças e coalizões políticas, que se constituem como hegemônicas em cada ciclo de administração. Quando o município de Porto Alegre era administrado pelo governador Olívio Dutra (1999-2003), do Partido dos Trabalhadores e da Frente Popular (aliança de partidos de esquerda), a proposta educacional em voga era a Escola Cidadã, de forte caráter contrário à escola tradicional, tanto em relação à sua estrutura curricular como às deficiências no ensino seriado.

Tratava-se de uma crítica cultural e econômica que envolvia problematizações acerca das políticas administrativas referentes às novas demandas do modo de produção capitalista mundial em sua ênfase neoliberal. A Escola Cidadã se propunha como um foco de resistência às políticas neoliberais emergentes no final do século XX, a partir da compreensão de que os padrões mundiais de acumulação

do capital e os parâmetros de desenvolvimento organizam de modo deletério as relações sociais, políticas, econômicas e até mesmo escolares.

O discurso embutido na Escola Cidadã se contrapunha radicalmente à lógica e principalmente à racionalidade neoliberal, uma vez que, ao querer diminuir mais e mais a intervenção estatal, essa racionalidade fere a democracia e os princípios de uma cidadania efetiva. Ao se sobrepor às regras do livre mercado, submete um conjunto de demandas sociais às leis do próprio mercado, como, por exemplo, preparar determinados profissionais para áreas que o mercado necessita. Tal posição, não foi compartilhada pelos governos subsequentes, de matrizes ideológicas mais alinhadas com a racionalidade do Estado mínimo.

A partir de Foucault, aprendemos que há racionalidades investidas em modos distintos de definir propósitos e empregar conhecimento, este processo está associado a uma noção de governo, ou seja, a ação de poder, a arte de governar, que visa a dirigir e/ou estruturar o modo de conduta dos indivíduos ou grupos, sob uma forma de poder pastoral e /ou sob a forma da direção da consciência (FOUCAULT, 2008c; 2008d; VEIGA-NETO, 2002a). Desta maneira, o governo dos sujeitos se dá no modo como o indivíduo questiona sua própria conduta, com o propósito de governar-se melhor, se produzindo assim enquanto melhor gestor da sua vida pública e privada.

Este processo de práticas de governo dos outros e de si, objetiva examinar o surgimento, a organização, a regulação e a sistematização de instituições e condutas (FOUCAULT, 2001; DAL'IGNA, 2011), que no âmbito do Governo de administração política, se constitui enquanto um dos espaços de implementação destas práticas e ações de poder, com determinados endereçamentos, que estão vinculados a qual sujeito eu quero formar/produzir.

No caso do Rio Grande do Sul, este processo de governo dos sujeitos também pode ser observado no âmbito das gestões estaduais de Governo, onde é importante sublinhar que nas últimas cinco administrações pós-constituinte de 1988<sup>40</sup> tivemos mandatos de governadores de quatro partidos políticos diferentes,

---

<sup>40</sup> A primeira administração pós-constituinte no estado do Rio Grande do Sul foi do advogado e político Alceu Collares, que entre os anos de 1991 e 1994 foi governador pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PDT). Sua principal ação no campo educacional foi a implementação do Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. Entre os anos de 1995 e 1998, a função de administrar o estado ficou a cargo de Antônio Britto, eleito junto à coligação liderada pelo Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB). Brito implantou em sua gestão o Padrão Referencial de Currículo. Entre os anos de

tendo sido desenvolvidas, em todos, projetos e programas de formação continuada de professores, principalmente associados à implantação de políticas para promover mudanças curriculares, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado.

Thomas Popkewitz chama a atenção de que, nas políticas públicas de educação que pretendem exercer um controle maior sobre o trabalho docente, emergem frequentemente a formulação e a implementação de currículos que estejam articulados a um conjunto determinado de conhecimentos e supondo um determinado sujeito a ser formado. Nas suas palavras:

[...] esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Nessa direção, é possível compreender os esforços contínuos das diferentes administrações estaduais como estratégias de governo que precisam “[...] formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito ‘emancipado’ e ‘libertado’ das pedagogias progressistas” (SILVA, 2002, p. 192).

Outro aspecto que merece ser lembrado é que, principalmente a partir da década de 1990, os sistemas de gestão e organização gerencial e meritocráticos ganham destaque na política nacional. No caso do Rio Grande do Sul, por exemplo, na gestão do governador Germano Rigotto (PMDB), entre os anos de 2003 e 2006, observa-se essas características. Segundo Amaral (2010), o Governo de Rigotto teve como propósito administrativo a construção de um novo modelo de gestão, que buscou um aumento na eficiência dos serviços públicos, um aumento na arrecadação e diminuição das despesas do estado. Com isso,

---

1999 e 2002, o sindicalista e político petista (integrante do Partido dos Trabalhadores) Olívio de Oliveira Dutra foi o governador responsável pela administração estadual, apresentando como bandeira a democratização da gestão no sistema estadual de ensino, promovendo a realização de uma Constituinte Escolar. Nos anos de 2003 a 2006, o PMDB retornou ao Governo com Germano Rigotto, que apresentou como destaque em suas propostas educacionais a realização de projetos pontuais, tais como a Escola Aberta para a Cidadania, a Escola de Tempo Integral, os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul. A quinta administração estadual pós-constituente foi conduzida pela economista Yeda Crusius, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e ocorreu entre os anos de 2007 e 2010. Sua gestão ficou marcada pelo Programa Estruturante “Boa Escola para Todos”, no qual, entre outras ações, foi desenvolvido o projeto Professor Nota 10, que produz o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (DALL’IGNA, CÓSSIO, 2011).

[...] o governo do estado formulou o Programa de Modernização da Gestão Pública. Este programa tinha como objetivo [levar] empresas em situação econômico-financeira desfavorável a um melhor desempenho, permitindo que a população acompanhasse e opinasse sobre os resultados da qualidade dos serviços. (ibidem, p. 93).

Posterior à administração de Rigotto, quem assumiu a gestão do Governo estadual, em eleições bastante disputadas<sup>41</sup>, foi a governadora Yeda Crusius, do PSDB, que de certa forma deu continuidade às políticas desenvolvidas pelo seu antecessor. Ela propunha uma “[...] reformulação do Estado enquanto aparelho estatal administrativo, onde foram colocados em prática mecanismos gerencialistas nas políticas sociais como fator obrigatório para a superação da crise<sup>42</sup>” (ibidem, p. 93).

Avaliando a área educacional em seu plano de governo, Yeda criticou seus antecessores, deixando entender que não investiram adequadamente na qualidade do ensino, em especial, porque não implantaram em suas gestões os processos de avaliação da aprendizagem recomendados pelos órgãos internacionais. Assim, seria necessária uma modernização da gestão educacional, se o estado quisesse “[...] cumprir objetivos e atingir metas estabelecidas para os diferentes níveis e modalidades de educação escolar” (PSDB/RS, 2006, p. 31). Para dar conta de tais metas, Yeda Crusius apresentou as seguintes propostas em relação à gestão:

[...] consolidação de um sistema gaúcho de avaliação externa do rendimento dos alunos do Ensino Fundamental e Médio; criação de um sistema de metas e indicadores de resultado e esforço; a melhoria da qualidade escolar, avançando na gestão democrática e na autonomia da escola, a qual deverá em contrapartida responsabilizar-se por seus resultados frente à comunidade. (AMARAL, 2010, p. 94).

Tendo em vista esses documentos e as relações estabelecidas pelo Brasil com organismos internacionais, por todo o território nacional foi estabelecida a criação de diferentes referenciais e diretrizes para o processo educacional. Entes

---

<sup>41</sup> Seu Governo era composto pelos seguintes partidos: PMDB, PSDB, PFL, PPS, PPB, PTB e PDT. No pleito para o Governo do Rio Grande do Sul, em 2006, no primeiro turno Yeda Crusius recebeu 2.037.923 votos (30,52%). No segundo turno, Yeda recebeu 3.377.973 votos (51,54%), contra 2.884.092 votos (44,01%) em Olívio Dutra (PT).

<sup>42</sup> Sabino Cassese, em seu livro *A crise do Estado*, discorre acerca de duas crises da unidade do Estado. A primeira está relacionada “à crise da unidade dos Estados e do controle governamental dos aparelhos públicos. Como consequência dessa crise, um mundo repleto de autoridades independentes vem se juntar a outro repleto de governos. Já o segundo se refere às implicações da queda das barreiras nacionais e da abertura dos mercados sob o controle estatal dos próprios mercados. A erosão da soberania dos Estados tem como consequência a substituição de regras estatais por disciplinas bilaterais, multilaterais e supranacionais” (CASSESE, 2010, p. 31).



federais, estaduais e municipais, em busca da qualificação da educação escolar de crianças e jovens, ‘engrossam o caldo’ do Compromisso Internacional Todos pela Educação.

A versão brasileira desse compromisso foi criada entre os anos de 2005 e 2006, com a denominação *Todos pela Educação*, com “a missão de contribuir para que até o ano de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade”<sup>43</sup>. Segundo o site desse movimento da sociedade civil, a sua estrutura organizacional é formada por: Conselho de Governança<sup>44</sup>; membros do Conselho de Governança<sup>45</sup>; Conselho Fiscal<sup>46</sup>; Comissão Técnica<sup>47</sup>; equipe executiva; sócios fundadores.

A secretária Mariza Abreu alinhada as propostas do movimento faz eco a tais proposições, afirmando: “Por tudo isso é que se diz que, se queremos educação de qualidade para todos, precisamos de todos pela educação de qualidade. E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade” (ABREU, 2009, p. 10).

Cabe comentar que a expressão ‘todos’ não é utilizada por mero acaso nessas campanhas promovidas pelos organismos internacionais e incorporadas pelo Estado brasileiro. Nesse ponto de vista, uma das condições (desejar permanecer no jogo) das políticas de inclusão discutidas por Maura Lopes é acionada:

*Desejar permanecer no jogo.* Essa é a terceira condição de participação. É o desejo que faz com que ninguém fique de fora; é ele que mobiliza os jogadores a quererem que seus pares continuem jogando. Não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando esse opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 10 jan. 2014.

<sup>44</sup> Presidente: Jorge Gerdau Johannpeter – Grupo Gerdau.

<sup>45</sup> Membros do Conselho de Governança: Ana Maria Diniz – Instituto Pão de Açúcar; Antonio Jacinto Matias – Fundação Itaú Social; Beatriz Johannpeter – Instituto Gerdau; Daniel Feffer – Instituto Ecofuturo; Danilo Santos de Miranda – Sesc/São Paulo; Denise Aguiar Alvarez – Fundação Bradesco; José Paulo Soares Martins – Instituto Gerdau; José Roberto Marinho – Fundação Roberto Marinho; Luis Norberto Pascoal – Fundação Educar; Milú Villela – Instituto Faça Parte; Viviane Senna – Instituto Ayrton Senna; Wanda Engel Aduan – Instituto Itaú/Unibanco.

<sup>46</sup> Carlos Mário Siffert – Promon Tecnologia; Gilberto Bagaiolo Contador – Ibracon (Instituto dos Auditores Independentes do Brasil) / PricewaterhouseCoopers; Jayme Sirotsky – Grupo RBS.

<sup>47</sup> É possível visualizar os membros que compõem a Comissão Técnica, a equipe executiva e os sócios fundadores do movimento em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo. (LOPES, 2009, p. 156).

Enfim, o que está em discussão é a possibilidade de executar o melhor, o mais econômico no governo da população. Para tanto, seria necessário promover uma disposição equilibrada dos seus componentes. Essa disposição, para as racionalidades das macropolíticas educativas de inclusão, baseia-se no direito à igualdade, ou seja, garantia de acesso e de permanência para todos.

Retomando um outro aspecto do Movimento Todos pela Educação é o referente ao dia 6 de setembro de 2006, em que ocorreu o lançamento do *Movimento Todos pela Educação*, quando o empresário Jorge Gerdau Johannpeter<sup>48</sup>, presidente do movimento, declarou em seu discurso:

Você, aqui presente ou que está recebendo essa mensagem, e que trabalha ou deseja que essas metas sejam cumpridas, já faz parte do Todos pela Educação. Esse grande compromisso de nação vai promover em todo o país reflexões sobre os caminhos possíveis para chegar a cada uma das metas. Vai subsidiar os veículos de comunicação com informações para que a população acompanhe e cobre mais Educação de qualidade. Vai estimular para que a Educação seja a grande paixão nacional. O Brasil precisa de cada um de vocês. Governos, empresas, escolas, gestores públicos, pais, professores, alunos e cidadãos devem se unir nessa travessia, da educação que temos para a educação que precisamos e queremos. (SIMIELLI, 2008 apud AMARAL, 2010, p. 122-123).

O discurso do empresário Jorge Gerdau me permite articular uma outra dimensão, que é consequência de uma tendência crescente da iniciativa privada cumprir o papel, antes de responsabilidade do Estado:

Para o autor (Bauman), a percepção individual de pertencimento a uma totalidade que era proporcionado pelo Estado nacional, se esvai. As ações anteriormente planejadas e possivelmente executadas em nome de preocupações públicas agora são também elaboradas nos limites da esfera privada. O que ocorre, segundo seu diagnóstico, é um encolhimento do espaço público na sociedade contemporânea, que cada vez mais [...] é colonizado pela lógica privada (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.37).

Nas circunstâncias descritas acima, o discurso neoliberal se legitima como uma certeza, um verdadeiro guia, nas escolhas das ações individuais. E disso decorre uma “lenta, mas implacável globalização da produção do lixo humano, ou para ser mais preciso, pessoas rejeitadas” (BAUMAN, 2005, p.47).

---

<sup>48</sup> Empresário e atual presidente do conselho de administração do Grupo Gerdau. Tem atuado fortemente como uma espécie de conselheiro também de diferentes administrações municipais, estaduais e até mesmo no nível do Governo federal.

Todos os países que pactuam com esse discurso da educação para todos e todos pela educação estabelecem metas que deveriam ser cumpridas para a melhoria da qualidade educacional. No Brasil, as metas a serem seguidas são: 1 – Todas as crianças e jovens de quatro a 17 anos na escola; 2 – Todas as crianças plenamente alfabetizadas até os oito anos; 3 – Todo aluno com aprendizagem adequada ao seu ano; 4 – Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; 5 – Investimento em educação ampliado e bem gerido<sup>49</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O cumprimento ou não dessas metas é o parâmetro que define o *status* de Estado e/ou município com maior ou menor qualidade em educação, sendo avaliado de maneira “clara, mensurável e factível” através das avaliações externas propostas pelo governo, tais como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Prova Brasil; Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)<sup>50</sup>, no caso do Estado. É para cumprir a sua parte que a Seduc/RS, através de sua secretária, afirma:

Essa síntese é também um imperativo da sociedade a partir, por exemplo, das metas do Movimento Todos pela Educação [...] Esse Movimento, lançado em setembro de 2006, tem como objetivo construir uma educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, a partir da premissa de que o País só vai ser efetivamente independente quando atingir esse objetivo, o que simbolicamente significa, até o ano do bicentenário da independência política do Brasil. [...] Para cumprir a meta 3 [todo aluno com aprendizado adequado à sua série], a sociedade brasileira tem que definir o que é apropriado em termos de aprendizagem, para cada série do ensino fundamental e do médio. Para isso, é preciso definir uma proposta de referencial curricular. É o que estamos construindo para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. (ABREU, 2009, p. 8-9).

Nessa perspectiva, é possível perceber como um conjunto de organismos internacionais opera intensa pressão política sobre o Brasil, para que este se responsabilize pela implementação de um sistema educacional previsto em leis nacionais, promulgadas após a abertura política, para que cumpra com as metas de tratados internacionais ratificados pelo país e para que participe ativamente de todas as discussões que têm como pauta a criança e o adolescente de norte a sul.

<sup>49</sup> Informações podem ser encontradas em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/as-5-metas>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

<sup>50</sup> A sigla SAERS primeiramente remetia a Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul. Recentemente, o nome foi alterado para Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

Os mecanismos reguladores vão ser direcionados à população, aos fenômenos gerais no que estes têm de global, através de estudos estatísticos, previsões, indicadores de natalidade, mortalidade, analfabetismo etc. São mecanismos que possibilitam a regulação do corpo múltiplo, extraindo deste os seus 'riscos' e as suas 'potencialidades'. No neoliberalismo, a iniciativa privada (empresariado), as ONGs e as agências multilaterais têm se alinhado às ordens do mercado e, conseqüentemente, dado sustentação às ações e às omissões dos governos.

As Lições do Rio Grande foram produzidas na teia discursiva das relações de poder e saber desses elementos. Constituem-se como prioridades para a elaboração deste projeto a busca por metas preestabelecidas por organismos internacionais, a criação de indicadores de resultados e esforços, a consolidação de um processo de avaliação que não leva em conta o posicionamento dos professores e dos alunos e a responsabilização da comunidade escolar pelo suposto fracasso no não atendimento destas metas (AMARAL, 2010). Produzem-se, assim, significados e efeitos de verdade sobre a qualidade da educação, ou melhor, sobre um determinado discurso de qualidade educacional, que no âmbito das ações pedagógicas de formação de sujeitos se estabelece como um processo voltado para o ambiente de trabalho ou para o mercado.

### 2.3 A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA CURRICULAR: O QUE O PROFESSORADO TEM A VER COM ISSO

Nas palavras de Guiomar Namó de Mello<sup>51</sup> a produção acadêmica sobre estudos curriculares não dá conta dos desafios pedagógicos atuais. A professora afirma textualmente que:

---

<sup>51</sup> Guiomar Namó Mello é especialista em formação de professores e currículo, diretora da Escola Brasileira de Professores (Ebrap). Essa empresa se dedica a estudos, iniciativas e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica, prestando consultoria em várias regiões do Brasil. (Disponível em: [http://www.namodemello.com.br/vida\\_educ.html](http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html)). No caso da Seduc/-RS, a Ebrap foi contratada para ser uma das responsáveis pela formulação do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A reflexão e a produção curricular brasileira têm se limitado, nas últimas décadas, aos documentos oficiais, legais ou normativos. Os estudos sobre currículo não despertam grande interesse da comunidade acadêmica e também são escassos nos organismos técnico-pedagógicos da gestão dos sistemas de ensino público. (MELLO, 2009, p. 11).

Tal afirmação no mínimo é estranha, uma vez que há uma linha de estudos consolidada há pelo menos 20 anos na Associação Nacional de Pós-Graduação (Anped), o que denota uma presença marcante nos cursos de pós-graduação e, com isso, um sem número de dissertações e teses e uma quantidade de obras de referência sobre o tema. A título de ilustração, citarei apenas as obras que fazem uma espécie de estado da arte da produção no Brasil. Essa seleção foi feita pela própria Anped<sup>52</sup>: Alves (2003, 2006), Lopes et al. (2005), Macedo et al. (2006), Moreira (2002, 2003), Paraíso (2004, 2005), Veiga-Neto (2007). O currículo

[...] pode ser lido como um mapa. Afinal, nele encontramos um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas. O mapa é aberto, conectável, desmontável, composto de diferentes linhas, 'susceptível de receber modificações constantemente'. As linhas 'são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos' (ibidem) e, por isso mesmo, são constitutivas do currículo-mapa. Se o currículo-mapa é um sistema aberto, composto por linhas variadas, ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras. O currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, desterritorializar e reterritorializar. (PARAÍSO, 2005, p. 70).

Obviamente, como já salientei anteriormente, ao chamar atenção para as relações de poder, não se trata de desconhecimento, e, sim, de uma opção política que busca reafirmar um vazio na produção curricular, justificando, assim, a produção do referencial que é objeto desta investigação.

É nessa medida também que as Lições do Rio Grande se apresentam como um artefato pedagógico que carrega características ligadas à escola moderna. O currículo disciplinar nos remete para uma 'pedagogia da ordem', que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle. A atitude de negar uma vasta produção de conhecimento – falo principalmente das teorizações pós-críticas que invadiram o cenário das discussões tradicionalistas de currículo – se sustenta na arte de governar.

<sup>52</sup> Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/hist-gtcurriculo.html>. Acesso em: 8 dez. 2013.

As contribuições reflexivas de Bauman constataam que o “[...] mundo do lado de fora das escolas cresceu diferente do tipo de mundo para o qual as escolas estavam preparadas a educar nossos alunos” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.67). Na modernidade sólida, a escola visava a ordem e o desenvolvimento, sendo o lugar de formação de sujeito (racionais, centrados, uniformes) afinados ao projeto de hierarquização moderna, pois ela tinha uma espécie de ojeriza à desordem, à ambivalência. Nessa realidade, para Bauman, o objetivo da educação

[...] é ensinar a obedecer. O instinto e a vontade de acatar, se seguir as ordens, de fazer o que o interesse do público, tal como o definem os superiores exige que se faça, eram as atitudes que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planificada, programada, exaustiva e completamente racionalizada. A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão desse conhecimento. [...] O tipo de conduta que concordaria com o interesse público seria determinado pela sociedade previamente a toda ação individual e a única capacidade que os indivíduos necessitariam para satisfazer o interesse da sociedade era a disciplina (BAUMAN apud ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.50).

Ou seja, Bauman interpreta a educação escolarizada como uma fábrica de ordem, destinada à produção de pessoas disciplinadas dóceis e eficientes.

Varela e Alvarez-Uría (1992) apontam que a escola, como espaço de socialização e passagem/permanência das crianças de classes populares, entre os seis e 17 anos, tal qual visualizamos hoje, é uma instituição historicamente muito recente. Suas raízes emergiram por volta do século XVI e foi de fato implementada como escola pública, gratuita e obrigatória no início do século XX.

Nesse sentido, segundo Bujes (2001), desde as reformas pedagógicas do início da modernidade existem preocupações com a ordem e os detalhes do que ensinar. Essa preocupação se associou a formas de vigilância e ao refinamento de métodos. A partir da segunda metade do século XVI, o currículo entra em pauta como um movimento que pode ser associado, conforme a mesma autora, à formalização do processo educacional.

A escola moderna está, pois, ligada indissociavelmente ao currículo e é ele que serve de base à estrutura da moderna educação escolarizada. O pressuposto aqui presente é de que o conhecimento disciplinar, que teria nas suas origens uma “base científica”, falaria uma “verdade sobre o mundo”, portanto, daria uma ordem a este mesmo mundo, sendo capaz de organizá-lo (BUJES, 2001, p. 216).

Ainda que o termo currículo seja polissêmico, tomá-lo-ei aqui com uma noção básica e praticamente do senso comum: como sendo o conjunto de conteúdos previstos para serem ensinados, organizados/estruturados segundo uma lógica determinada.

O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul para a educação no século XXI traz como principal objetivo de um currículo

[...] mapear o vasto território do conhecimento, recobrando-o por meio de disciplinas, e articular as mesmas de tal modo que o mapa assim constituído constitua um permanente convite a viagens, não representando apenas uma delimitação rígida de fronteiras entre os diversos territórios disciplinares. (MACHADO, 2009 apud MELLO, 2009, p. 11).

Nessa lógica, o currículo se estabelece como o responsável por mapear e selecionar o conhecimento, através das disciplinas, de forma a sistematizá-las e produzir relações destas com as possíveis incursões que os sujeitos – professores e alunos – podem estabelecer no universo disciplinar. Essas relações se apresentam como importantes para os autores desse referencial, haja vista que, em uma expressão mais moderna de currículo, estabelecer certo doutrinamento disciplinar se constitui como fator relevante para sua efetivação, mesmo com a ressalva de que não é apenas uma delimitação. Essa intenção de produção do currículo está dada nas afirmativas acima.

Para além das práticas de escolarização, os currículos materializam-se em diferentes aparatos, com investimentos heterogêneos, envolvendo diferentes práticas discursivas e tecnologias. Estes não são exclusivamente escolares, embora, sob outras formas, sejam em muito submetidos às sedimentações da escolarização. O que é currículo e o que é conhecimento curricular ganham, portanto, uma maior, multifacetada e polissêmica extensão, já não sendo possível resumir a discussão curricular à discussão do conhecimento escolar.

Foucault chamou atenção para os mecanismos mais explícitos da escola, quando traçou, na obra *Vigiar e punir* (1993), os paralelos entre a prisão e a escola. Demonstrou que tanto a arquitetura quanto a estrutura física estão direcionadas para o controle e a vigilância, que acabam sendo introjetados por todos aqueles que são objetivados por esse olhar panóptico. Para além dos mecanismos mais visíveis, o autor descreve um dispositivo muito mais insidioso e sutil: a disciplinarização.

A escola é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício. As relações de poder materializam-se em diferentes práticas, desde a disposição dos alunos em sala de aula, até os tempos e a distribuição dos períodos, e outros símbolos dispersos pela geografia escolar.

No entanto outra acepção do termo disciplina tem a ver com as questões estritamente pedagógicas. Como na divisão do conhecimento em matérias/disciplinas, à medida que o educando tem acesso ao conhecimento em parcelas. Isso se dá principalmente através de um modelo de currículo em que os conteúdos a serem dispostos para aprendizagem apresentam-se na forma de áreas de saber tomadas de forma autônoma, independente e estanque. A pedagogia e a escola moderna (isto é, desde o século XVII) assentam-se sobre uma noção disciplinar de currículo.

Por sua vez, a educação esteve também permeada pelos mecanismos de controle, e modos de subjetivação que possibilitaram esse controle sobre o aprendizado (o que, quando, quanto e como o aluno aprende) e também sobre o próprio aluno. A disciplina também está relacionada ao comportamento, não apenas à aprendizagem. Disciplinar o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar social. A disposição cartográfica de uma sala de aula, seja ela qual for, é sempre uma disposição estratégica para que o professor possa dominar os alunos, pois nessa concepção de escola o aprendizado só pode acontecer sob domínio.

A instituição escolar atua como uma grande maquinaria de disciplinamento e de vigilância, resultado de um longo processo histórico que a remete diretamente para o local privilegiado onde ocorre o saber e que tem como função preparar o maior número de indivíduos para que sejam sujeitos racionais e, ao mesmo tempo, que exerçam a cidadania. (VARELA, ALVAREZ-URÍA, 1992).

Sendo assim, é possível dizer que a escola, e a própria educação dos corpos, foi inventada para disciplinar a partir de estratégias sutis de persuasão que agem no sentido de conduzir condutas e desejos, mesmo que aparentemente os sujeitos acreditem estar livres. Nessa medida, é possível pensar com Foucault e a partir de autores que amplificam suas formulações “[...] que a escola moderna é o *lócus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber” (VEIGA-NETO, 2001, p. 109). Mello (2009, p. 18) sobre esta discussão diz:



O currículo integra e alinha, sob uma concepção educacional: as aprendizagens com as quais a escola se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos; as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem; os recursos didáticos com os quais a escola conta, incluindo instalações, equipamentos, materiais de apoio para alunos e professores; as propostas de formação continuada dos professores; a concepção e o formato da avaliação.

Trata-se de discutir a partir do excerto acima que modos de subjetivação as LRG incentivam, regulam, produzem?

Vale ressaltar que a compartimentalização do saber e o exercício do poder na escola são sustentados e intensificados pelo aparelho burocrático escolar, do qual nós, professores, de certa forma, podemos ou não, ser posicionados como fiéis instrumentos, com nossos programas, livros-texto, diários de classe etc. Ainda que muitas vezes resistimos, escapamos.

É partindo dessa premissa, que percebo as LRG enquanto um currículo e mais uma maneira de, na ordem social, constituir subjetividades, podendo estas se relacionando com elementos socioculturais, espaço-temporais, político-educacionais, que produzem uma teia de relações que se afloram na discursividade, na linguagem. Com isso, afirmo que as Lições do Rio Grande, enquanto currículo, são um elemento

[...] discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua 'verdade'. Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito do nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Nesse nível, a política curricular tem de ser lida, ao menos em parte, como representação de uma outra coisa, como um mito, no sentido de Barthes. Elas estão ali como um signo, como um significante (SILVA, 2001, p. 10-11).

Neste texto, defendo outra possibilidade de currículo, voltado para uma ideia dinâmica de cultura, em que as suas intersecções devem ser estabelecidas através de uma produção com o contexto social, procurando estabelecer relações com o poder e o saber que tenham as suas compreensões voltadas para: "1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais" (ibidem, p. 17).

Segundo Corazza, uma das poucas coisas que podemos afirmar acerca de um currículo é que ele é uma linguagem e enquanto linguagem é possível identificar

nele “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições, ironias, invenções, fluxos, cortes...” (2001, p. 9). Ou seja, é também através do currículo que produzimos subjetividades, sujeitos, vidas.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto “a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de moderno” (VEIGA-NETO, 2007, p. 98), me parece cada vez mais desconectada, com os anseios e desejos dos sujeitos desta “nova” modernidade líquida. Como descreve a professora Paula Sibilia (2012), as relações entre o sujeito professor e o sujeito aluno no ambiente escolar estão cada vez mais esvaziadas. Em alguns momentos, parece que eles vivem em mundos diferentes, são alienígenas (SILVA, 2002) um para o outro.

Assim, penso que seja importante pensarmos outra forma de produzir políticas curriculares, questionando as verdades já estabelecidas, desnaturalizando e historicizando o currículo em busca de uma proposta alternativa, que vislumbre a produção de sentidos/significados/significantes em uma trama social, envolvendo o maior número possível de grupos sociais em sua constituição e tendo a certeza de que, mesmo assim, ainda produzimos uma representação de currículo (MOREIRA; SILVA, 2008), que parte numa determinada organização e de um olhar acerca do mundo.

## 2.4 ESTRATÉGIAS PERSUASIVAS NA ORGANIZAÇÃO DO APRENDER E DO ENSINAR

Um termo que está em alta e que tem sido empregado com frequência são as tais “boas práticas pedagógicas”. Tal noção aparece ligada geralmente<sup>53</sup> tanto aos exemplos daquelas que poderiam ser imitada por quaisquer uns que se disponha quanto tem nomeado palestras, mesas redondas, seminários etc. Nos documentos dos organismos internacionais ligados à educação, invariavelmente tem-se trechos ligados a tais modos de saber-fazer. Em ONGs e até mesmo nos sítios governamentais encontramos disseminados modelos que indicam que, se eles conseguem, vocês também podem realizar.

---

<sup>53</sup> Há vários outros usos da expressão “boas práticas” na literatura acadêmica que não correspondem a minha interpretação, no entanto, ainda assim é possível pensar que sua difusão habita um mesmo universo discursivo.

Assim que as políticas curriculares produzem efeitos: Elas fabricam objetos 'epistemológicos' de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do real, que supostamente lhe serve de referente. (SILVA, 2001, p. 11).

Compreendo que, do modo como foi construído o conjunto de materiais didáticos intitulado *Lições do Rio Grande: referencial curricular para as escolas estaduais*, sinaliza-se para uma mesma lógica, baseada nas boas práticas pedagógicas e, portanto, nas possibilidades de efetividade de uma ação inserida em política do campo curricular, cujo objetivo explicitado é a "melhoria das condições de qualidade da educação básica pública estadual".

Logo na introdução<sup>54</sup> do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, chamam atenção as seguintes afirmações:

A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares [habilidades e competências cognitivas e conteúdos mínimos do referencial *Lições do Rio Grande*]. (ABREU, 2009, p. 10).

Estamos chegando a uma posição intermediária, que é uma proposta de referencial curricular para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias: não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta descentralização de hoje. Essa síntese é também um imperativo da sociedade a partir, por exemplo, das metas do Movimento Todos pela Educação. (ibidem, p. 8).

É interessante perceber como esse material, que foi construído numa aura de inovação, de flexibilidade e porque não dizer de uma roupagem moderna, utiliza velhos recursos e valores do passado. A crítica produzida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é particularmente esclarecedora e pertinente nesse ponto:

[...] liberdade de ensino, ou liberdade de cátedra, inscrito na legislação brasileira das décadas de 1930-1960, quando se entendia que a autonomia dos professores se restringia à escolha de métodos e de orientações teóricas mais gerais das disciplinas, mas não dizia respeito à escolha de conteúdos. Na própria introdução dos cadernos é reconhecido o elitismo e a seletividade escolares desse período, então: a que serve este saudosismo num período de "escola para todos"? O reenquadramento da margem de

<sup>54</sup> Os documentos introdutórios de todos os componentes curriculares das *Lições do Rio Grande* são iguais.

autonomia das escolas é reconhecido pelos propositores, a Secretaria de Estado da Educação (SE/RS). Portanto, não estamos diante de referenciais curriculares, ou, pelo menos, estamos frente a referenciais curriculares e conteúdos mínimos/básicos, os quais nenhum professor pode se furtar de levar em conta e, portanto, nenhuma escola pode deixar de fora de suas propostas pedagógicas e planos de estudo. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRGS, 2010, p. 2).

Não por mero acaso, o currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais, na medida em que tem uma posição estratégica nas disputas por significados dentro e fora do espaço escolar. A retirada de uma autonomia conquistada a duras penas em nome de uma suposta responsabilidade em ensinar aquilo que a Seduc/RS determina como sendo o melhor, o mais verdadeiro, indica simbolicamente ao menos o projeto social do grupo que estava no poder.

No Brasil, os estudos de Veiga e Araújo (1999), Oliveira (2004), Lüdke e Boing (2004), Sampaio e Marin (2004) mostram que as reformas da última década do século XX e da primeira do século XXI vêm repercutindo na organização da escola e no trabalho docente e têm gerado mudanças na profissão docente. Inclusive essa repercussão tem levado a processos de precarização do trabalho do professor.

Por conta dessa precariedade é que cabe refletir com Hagemeyer (2011), o autor descreve que as práticas pedagógicas dos professores estão intimamente ligadas às suas trajetórias e aos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, o trabalho docente possibilita aos professores a produção de uma relação que constitua teoria e prática como um só elemento, fabricando trabalhos intelectuais, saberes científicos, ideários pedagógicos, “capazes de transpor os ensinamentos recebidos na escola à vida cotidiana” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 87).

As pesquisas citadas anteriormente são importantes também por outros dois motivos: primeiro porque reconhecem que os professores no dia a dia elaboram e reelaboram seus currículos constantemente; segundo porque revelam que os professores utilizam/mobilizam um vasto ‘repertório de conhecimentos’ próprios ao ensino. O conhecimento desse repertório poderá contribuir para minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al., 1998, p. 25).

O estudo da docência como um trabalho, na opinião de Tardif e Lessard (2012, p. 23), “continua negligenciado”. De acordo com esses autores, aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos docentes, o conhecimento dos agentes escolares, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, o número de estudantes em sala, o conhecimento a ser desenvolvido e sua natureza, as dificuldades presentes não têm sido priorizados nas políticas educacionais reformadoras.

Os ‘saberes necessários ao ensino’ são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, permitindo que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus ‘saberes necessários ao ensino’.

Desse modo, os ‘saberes dos professores’, aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), serão reformulados e reconstruídos no dia a dia da sala de aula, a partir dos ‘saberes curriculares e da experiência’ e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Os referenciais curriculares aterrissam nas escolas com a manifesta vontade de ver o professorado promovendo certas aprendizagens de habilidades e competências.

Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais. [...] Mas o que valida o currículo não são os objetivos de ensino e sim os processos que se constituíram no aluno e se expressam pela competência de saber, de saber fazer e de saber porque sabe. [...] Isso significa que um currículo referido a competências só tem coerência interna se conteúdos disciplinares e procedimentos de promover, orientar e avaliar a aprendizagem sejam inseparáveis. (MELLO, 2009, p. 21).

É interessante perceber, no excerto acima, que se trata de uma promoção da eficiência em termos de ensino e de aprendizagem que dá organicidade ao referencial. Cabe, neste momento, revisá-las na sua origem teórica e pertinência na

disputa por significação efetivada no material que é objeto de análise nesta investigação.

As teorias da eficiência social têm seu desenvolvimento associado aos trabalhos de Bobbitt, como citado por Ralph Tyler (1974). Visavam a alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, e o faziam transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica taylorista, para o mundo da escola. Nessa perspectiva, a criança era entendida como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir sua formação eficiente. Essa eficiência consistia no atendimento às demandas do modelo produtivo dominante.

Mas não se começa do zero e não se reinventa o que já existe, parte-se da experiência da própria rede estadual de ensino e também daquilo que outros já fizeram, dos parâmetros curriculares nacionais e do que outros países já construíram. Estudamos o que dois países elaboraram: Argentina e Portugal, e o que outros Estados do Brasil já construíram, especialmente São Paulo e Minas Gerais. Mas não se copia, se estuda e se faz o que é apropriado para o Rio Grande do Sul. (ABREU, 2009, p. 9).

Nas últimas três décadas ao menos, em vários países, a noção de eficiência/competências assumiu um *status* de protagonista nas reformas curriculares. Evidentemente, isso se dá a partir de recontextualizações locais, produzidas pelas interseções entre diretrizes de órgãos de fomento internacionais, dos órgãos de Governo locais e de países<sup>55</sup> com os quais estabelecem relações de bilaterais ou de blocos econômicos. Entretanto, há um grau de focalização comum em função da confluência de interesses políticos e econômicos expressos pelas políticas de mercados.

A focalização referida se dá, por exemplo, no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2001), que advoga as competências como noção pedagógica central da prática educativa na educação escolarizada em todos os níveis educacionais (DELORS, 2001).

Nas formulações teóricas de Bobbitt (1918) e Tyler (1974), existia em comum a estreita articulação entre currículo e mundo produtivo, direcionado à eficiência do

<sup>55</sup> Na França, por exemplo, eles foram chamados de referenciais de diploma, para a escola, e de referenciais de emprego ou de atividades profissionais, para a empresa. No Brasil, foram elaboradas diretrizes e referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação.

processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade e, por conseguinte, ao controle do trabalho docente. Essa posição estaria embasada na percepção de que a escola poderia cumprir melhor sua missão de educar procedendo de forma mais eficiente, uma vez que replicasse os métodos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e caso realizasse um planejamento preciso dos objetivos a serem alcançados (LOPES; MACEDO, 2001).

O contrato de gestão por resultados tem no currículo sua base mais importante e na avaliação o seu indicador mais confiável. Isso requer que o currículo estabeleça expectativas de aprendizagem viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo e recurso da escola. (MELLO, 2009, p. 12).

A noção que persiste na área educacional de uma forma mais ampla, conforme o excerto acima, é de que a qualidade educacional e curricular, por extensão, é subordinada a uma definição precisa dos objetivos a serem implementados (contrato de gestão) e, por conseguinte, das características pessoais de cidadão, profissional ou de sujeito social que se intenciona formar. Deriva do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. A posição de destaque dos objetivos, especialmente comportamentais, esteve intimamente relacionada a essa perspectiva.

Os objetivos comportamentais e as competências foram entendidos como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. O objetivo foi associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando a formar comportamentos (competências) que representassem metas sociais impostas a crianças e jovens pela sua sociedade e cultura.

[...] é importante que a avaliação incida sobre o que está sendo trabalhado na escola, diz respeito à docência, porque é importante que, em cada série e nível da educação básica, o professor saiba o que será avaliado no desempenho de seus alunos. A avaliação externa não pode ser uma caixa-preta para o professor. A referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo. (ibidem, p. 12).

Em tal perspectiva, é notório que as competências continuam assumindo, sobretudo, o enfoque comportamentalista. As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades) que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação. Esses indicadores de desempenho viabilizam a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados. Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade.

Sendo o trabalho projeto de todos os cidadãos e cidadãs, a educação básica deverá propiciar a todos a constituição das competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho. O acesso ao ensino superior é ingresso numa carreira profissional, o que quer dizer que a educação básica deverá propiciar a todos as competências que são pré-requisito para escolher e perseguir uma carreira de nível superior. (MELLO, 2009, p. 14).

As profundas mudanças ocorridas no mundo após a segunda guerra mundial provocaram rupturas e revisões das bases democráticas da educação. A partir da segunda metade do século 20, os currículos nacionais passam por sucessivas reorganizações. Além de incorporar a rápida transformação da ciência e da cultura, essas revisões também deram ênfases crescentes aos valores da diversidade e da equidade, como forma de superar a intolerância e a injustiça social. (ibidem, p. 15).

É para cumprir a sua parte que a SEDUC-RS entrega às escolas públicas estaduais os presentes Referenciais Curriculares, cujos princípios norteadores são apresentados a seguir, reconhecendo que caberá às escolas, em suas propostas pedagógicas, transformá-los em currículos em ação, orientadas por estes referenciais e ancoradas nos contextos específicos em que cada escola está inserida. (MELLO, 2009, p. 16).

O currículo precisa identificar e propor às escolas conhecimentos e competências que podem ser relevantes para o sucesso desse projeto complexo, envolvendo o trabalho precoce e a constituição da capacidade de continuar aprendendo para, no futuro, inserir-se nesse mesmo mercado com mais flexibilidade. (ibidem, p. 18).

As expressões ‘ingresso numa carreira profissional’, ‘carreira de nível superior’, ‘superar a intolerância e a injustiça social’, ‘trabalho precoce’ e ‘inserir-se



no mercado com mais flexibilidade’, enunciadas em um dos textos introdutórios do Referencial Curricular do Rio Grande Sul, não deixam dúvida que o conceito de competências nas diferentes propostas curriculares tem assumido um significado que associa dimensões cognitivistas – oriundas de teorias sobre competências em contextos não educacionais das ciências sociais – aos enfoques comportamentalistas do conceito de competências da teoria curricular. Nessas perspectivas, bastante distintas entre si, esse conceito assume um enfoque que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e são capazes de se autorregular.

Por outro lado, na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um ‘saber fazer’ associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas. Ou seja, as habilidades e os comportamentos vinculados às relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídos por competências técnicas derivadas dos saberes especializados com vista às exigências de um mercado mais competitivo e flexível, principalmente ligado à lógica do capitalismo cognitivo.

A implantação das competências é sempre justificada com base nas mudanças no mundo do trabalho, que exigem um novo indivíduo trabalhador. A partir de mudanças sociais que se processam e alteram nossa vida cotidiana aceleradamente e impõem um padrão mais superior para a escolaridade básica, e busca objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos tidos como adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.

Trata-se de um processo que acaba por se constituir em uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constante mudança. Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não são desenvolvidas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficam relacionados com problemas individuais: sua incapacidade de aquisição das competências esperadas pelo mercado.

Outro aspecto que merece ser considerado tem a ver com a centralidade assumida pelos métodos no referencial gaúcho, pois, uma vez determinados os

objetivos da educação, estes deveriam ser interpretados em termos de atividades e de unidades de trabalho hierarquicamente ordenadas. Dessa forma, sua teoria consistia de um planejamento extremamente determinado para construção de um currículo.

Como a maior parte dos conceitos usados em pedagogia, o de competências responde a uma necessidade e uma característica de nossos tempos. Na verdade, surge como resposta à crise da escola na segunda metade do século 20 provocada, entre outros fenômenos, pela então incipiente revolução tecnológica e pela crescente heterogeneidade dos alunos. Essa crise levou a uma forte crítica dos currículos voltados para objetivos operacionalizados e observáveis, que fragmentava o processo pedagógico. [...] As competências são introduzidas como um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, caracterizaram-se, no início, pela sua generalidade e transversalidade, não relacionadas com nenhum conteúdo curricular específico, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento. (MELLO, 2009, p. 20).

Nesse sentido, o conceito de esquemas mentais vê-se traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado. As competências requerem a produção de habilidades, um 'saber fazer' necessário ao exercício profissional. As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado. Assim, as competências agem traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade. Por isso, o controle da formação nas competências é frequentemente exercido por meio dos resultados obtidos (via indicadores de desempenho avaliativos), e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na socialização cotidiana.

Ainda que sejam mecanismos específicos, capacidade e atividade ou cognição e ação formam uma unidade. Não obstante, os referenciais curriculares cindem essa unidade. Além disso, afirmar que alguém deve ser 'capaz de' não dizer nada do conteúdo dessa capacidade.

Cabe ressaltar que as listas de competências presentes nos Lições nas quais se fundamenta o referencial curricular não dizem nada sobre o que devem adquirir os estudantes para serem capazes de fazer o que se pretende que eles façam. Por isso, é preciso aceitar que o desenvolvimento de competências é uma consequência, e não o conteúdo em si da formação, e que os efeitos pretendidos

com a prática pedagógica podem se constituir no máximo como horizontes, cujos limites se alargam permanentemente na proporção de novas aprendizagens.

Pelas análises apresentadas anteriormente, os referenciais curriculares do RS, fundamentados na lógica das competências, acabam por ser um construto elaborado a partir de objetivos de ensino e de aprendizagem, sem produzir praticamente nenhuma ruptura com a sua própria gênese, ou seja, a adequação da educação aos princípios da eficiência social.

No caso das Lições do Rio Grande, as relações entre conhecimento escolar, conhecimento cotidiano e saberes populares, hegemônicos nas teorias críticas de currículo, são trocadas pela noção de contextualização. Nessa formulação, os contextos articulam-se com o emprego das competências, tornando centrais os aspectos da vida produtiva.

As competências ficam assim estabelecidas como referência dos currículos da educação escolar pública e privada, dando destaque, entre outras, à capacidade de aprender e de continuar aprendendo, à compreensão do sentido das ciências, das artes e das letras e ao uso das linguagens como recursos de aprendizagem. (MELLO, 2009, p. 15).

Essa falta de relação entre educação continuada do professor e desempenho dos alunos explica-se pelo fato de que os conteúdos e formatos da capacitação nem sempre têm referência naquilo que os alunos desses professores precisam aprender e na transposição didática desses conteúdos [...] Dessa forma, estes Referenciais têm como princípio demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender [...] E como devem aprender os que ensinam? A resposta está dada nos próprios Referenciais: em contexto, por áreas e com vinculação à prática. Se a importância da aprendizagem de quem ensina for observada no trabalho escolar, os Referenciais devem ser base para decidir ações de capacitação em serviço para a equipe como um todo e para os professores. (ibidem, p. 19).

Para Coutinho e Sommer (2011), as conexões que existem entre os discursos atuais sobre formação de professores e o escolanovismo são inequívocas, o que provoca, na visão destes, uma intensificação da educação como arte de governar. Trata-se de uma base discursiva comum que possibilitou a passagem e substituição da função disciplinadora da escola tradicional por uma função governamental da escola nova. A intenção principal estava em atribuir um caráter científico à educação.

Talvez o principal defensor e até mesmo formulador das ideias do currículo por competências seja o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que afirma:

Trabalhar, individual ou coletivamente, com referenciais de competências é dar-se os meios de um balanço pessoal e de um projeto de formação realista. É também se preparar para prestar contas de sua ação profissional em termos de obrigação de competências, mais do que de resultados ou de procedimentos. No melhor dos mundos, os professores escolhem livremente fazer um balanço e construir competências, sem que seja necessário incitá-los a isso de maneira autoritária ou com sanções e recompensas ao final. A autoformação resulta, idealmente, de uma prática reflexiva que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) de que a uma expectativa explícita da instituição. (PERRENOUD, 2000, p. 179).

Como fica nítido na formulação de Perrenoud, qualquer definição de competência depende de um processo autorreflexivo para garantir um desempenho. Este, por sua vez, é compreendido como a expressão concreta dos recursos que o indivíduo articula em si mesmo quando realiza uma atividade.

As democracias atuais, principalmente os governos de cunho liberal (mas não só eles), estão fundamentadas em estratégias somente externas de controle, todavia no pressuposto do autogoverno dos indivíduos. Trata-se da articulação entre tecnologias de dominação com tecnologias do eu, que, reunidas, possibilitam tornar o sujeito governável. Desse modo:

Em sentido correlato, podemos significar o predomínio da pedagogia das competências como o estabelecimento de um “novo” *regime do eu* (Rose, 1996) para os docentes contemporâneos. Regime do eu no qual cada docente se localiza à medida que efetua um balanço pessoal, presta contas (confessa suas verdades), assume sua formação como autoformação, mobilizada por uma *prática reflexiva*. Em uma expressão, *age sobre si mesmo*. (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98).

Em outras palavras, para governar é preciso conhecer-se a si próprio (SILVA, 2011). É exatamente por isso que materiais como as Lições do Rio Grande estimulam e pautam justamente um conjunto de técnicas de si e de denominação, uma vez que estas organizam e administram a condução de condutas do professorado e permitem governar a conduta dos alunos.

Gostaria de finalizar este capítulo, argumentando que o currículo por competências, base dos referenciais curriculares gaúchos, permanece como instrumento de controle dos saberes circulantes nas escolas. Ou seja, além de os saberes sociais serem reduzidos em função de sua adequação às comunidades das

disciplinas escolares, passam a ser ainda mais reduzidos em função do atendimento à formação das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Em função da análise empreendida até aqui, é possível afirmar que o currículo por competências se associa a uma perspectiva de educação, sintonizada, sobretudo, com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se, por um lado, o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos – que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista –, por outro lado permanece no contexto da eficiência social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve se adequar aos interesses do mundo produtivo, e não contestar o modelo da sociedade na qual está inserida.

Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição comportamentalista de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Por isso, historicamente, o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou facilmente aos princípios do planejamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de ‘insumos’ e da ‘saída’ de produtos).

A crítica que precisa ser feita ao currículo por competências no contexto atual remete-se a essa estreita vinculação entre educação e mundo produtivo, visando a preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da ‘empregabilidade’ torna-se vital. Não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas. Diferentemente, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional, em um mundo no qual o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego.

No próximo capítulo, dedicar-me-ei a examinar a organização do componente curricular Educação Física das Lições do Rio Grande, problematizando alguns regimes de verdades que são produzidos, em especial o esquadramento e o sequenciamento do saber nesse documento curricular.

### **3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS LIÇÕES DO RIO GRANDE: A ROUPA NOVA DO REI**

A educação ou o processo de escolarização podem ser elementos importantes para pensarmos a educação dos corpos e como ao longo do tempo se disciplinou a vida dos sujeitos escolares. Para tanto, utilizo o entendimento de disciplina não somente como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1993, p.126), mas também como elemento de produção de subjetividades, positivities que estabelecem relações de poder e saber na vida dos sujeitos, em que a Educação Física escolar e os diferentes componentes curriculares se encontram em uma trama de produção curricular.

No Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, em especial nos volumes que versam acerca do componente curricular Educação Física, essa nuance entre a relação ensino e aprendizagem é estabelecida pelo trato com o conhecimento da cultura corporal de movimento. Estabelece-se, assim, na minha visão, uma forma/maneira de se ensinar e aprender no interior da disciplina Educação Física das escolas estaduais do Rio Grande do Sul<sup>56</sup>.

Neste capítulo, vou aprofundar questões sobre os conceitos e entendimentos utilizados nas Lições do Rio Grande na delimitação da disciplina Educação Física, os aspectos epistemológicos, científicos e pedagógicos que se apresentam ou que dão base para as posições discursivas desenvolvidas nos documentos.

#### **3.1 ENTRE COMPETÊNCIAS E INCOMPETÊNCIAS: A EMERGÊNCIA DE UM SABER**

Para encerrar o percurso analítico desta dissertação, entendo ser pertinente apontar alguns aspectos relacionado ao desenvolvimento deste capítulo que inicia. Importava descrever o que as Lições do Rio Grande, no seu material e na sua

---

<sup>56</sup> Não tenho a intensão neste texto de classificar esta maneira de se ensinar e aprender Educação Física no ambiente escolar. Mas gostaria de pontuar que em alguns espaços e momentos históricos, talvez sejam possíveis diversas outras formas de se pensar esta prática, produzindo inúmeras outras subjetividades.

materialidade, dirigidas especificamente para a Educação Física escolar ‘fazem’, sem pressupor ou imaginar, sem procurar relações causa-efeito. Considerei, nesse sentido, que as LRG são o que os discursos contidos nas formulações de seus principais organizadores dizem objetivar, o que professores e alunos devem ser, fazer ou relacionar-se para serem alguma coisa ou atingirem determinado fim.

Não me interessou investigar como de ‘fato’ ele é ou foram colocados em ação, quantos professores acessaram os materiais, quais usos fizeram. Não fiz isso pelo simples motivo de que, o que interessava era operar com uma analítica que examina os modos privilegiados das relações de saber-poder: modos, estratégias, táticas, dispositivos de saber-poder e seus efeitos de verdade, além de seus processos de subjetivação.

Michel Foucault propôs a articulação entre o saber e o poder, em que as disciplinas estão articuladas inexoravelmente aos regimes de verdade. As disciplinas “[...] não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, como também separam o que é (considerado) verdadeiro daquilo que não o é” (VEIGA-NETO, 2006, p. 26). Sandra Corazza comenta que, desse modo, é possível afastar “[...] alguns ‘fantasmas’ da linguagem curricular que insistem em separar o domínio da teoria e da prática, ou o currículo formal do currículo em ação, apontando que é preciso verificar se aquilo que aparece escrito é, fato, aplicado nas escolas” (2001, p. 81).

No caso desta dissertação, adotei o argumento central de que os referenciais curriculares gaúchos firmam uma aliança com formas muito atuais das democracias liberais, introduzindo dispositivos de controle e regulação advindos da lógica empresarial e do mercado. Tal argumentação provoca em mim a obrigação de estranhar uma série de discursos que tentam ‘dourar a pílula’ e simplesmente tratar dos materiais como um objeto puro, neutro, científico.

Por exatamente não ser puro e muito menos neutro, esse documento e seu currículo embutido não podem ser tomados apenas como mais um elemento de

*[...] auxílio, uma ferramenta. Quem faz o currículo é o aluno junto com o professor, o currículo está ali no acontecimento da aula (GONZÁLEZ, 2013, p. 26).*



Uma noção importante e que ajuda a rasurar a posição acima de “quem faz o currículo é o aluno junto com o professor” (ibidem, p.26) se dá a partir dos estudos culturais, que entendem que o conhecimento e o currículo são objetos envolvidos de interpretação e disputa, em que diferentes grupos tentam obter hegemonia. Ou seja, ainda que González tenha razão, em parte, seria preciso completar essa sentença: desse modo, temos que o currículo “[...] é aquilo que nós, professores/as e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações e em seus efeitos” (SILVA, 2002, p. 194).

Por seu caráter de construção social as Lições do Rio Grande apresentam uma determinada estrutura, organização, conhecimentos, conteúdos, itens, autores, *experts* e não outros nomes, outras formas de estruturar ou até mesmo não estruturar um currículo. Por isso, é que o currículo não está restrito ao professor e ao aluno, ele não é um reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e de interpretação social.

É possível dizer, ainda, que o artefato pedagógico é um artefato cultural, ou seja, é produzido no âmbito da cultura, portanto, imerso em relações de poder e disputa por imposições de significados.

Ao dirigir meu olhar para as formulações da Educação Física, chamo a atenção justamente para uma série de grupos e perspectivas teóricas que vêm há muito tempo buscando tomar para si um possível protagonismo na sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar. Trata-se frequentemente de uma disputa por hegemonia em termos de definir o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o que deve ser apreendido. Dagmar Meyer et al. (2004), em uma pesquisa sobre anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/Aids, argumenta que tais anúncios foram considerados como artefatos pedagógicos, pois, além de ensinar, também incorporam, reproduzem e veiculam determinadas representações. É nessa medida que o ‘artefato’ funciona como um instrumento – no caso desta pesquisa, um documento produzido por um grupo de *experts*, que trazem em si discursos e representações do que é ser iniciado, ‘alfabetizado’ na chamada cultura corporal de movimento, a partir dos efeitos que se imagina que o ingresso nessa ‘cultura’ possa promover:

[...] os artefatos culturais/*pedagógicos* podem governar os sujeitos através da delimitação e normatização de condutas. Assim, os discursos dos artefatos culturais são resultados de um conjunto de práticas que os antecede e que neles se atualiza e se multiplica. A governamentalidade pode ser entendida como a conduta da conduta. (RENOVATO, 2009, p. 1600-1601, grifo meu).

As Lições do Rio Grande passam a ser consideradas um artefato pedagógico, ao passo que se produzem como um instrumento que determina, delimita e normaliza a forma a qual se devem dar as relações na disciplina Educação Física no ambiente escolar. Um exemplo disso é quando o documento se pronuncia, dizendo:

O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul sistematiza um conjunto de competências e conteúdos que esta matéria de ensino se encarrega de tratar. É um esforço de explicitação dos saberes considerados fundamentais neste campo, organizados com a intenção de auxiliar no planejamento e na implantação de propostas de ensino que favoreçam o processo de apropriação, problematização e uso criativo por parte dos alunos do que ali está sugerido. O Referencial é um ponto de apoio, e não um texto substituto, ao processo de elaboração dos planos de estudo de cada instituição [...]. Este Referencial deve ser entendido como um movimento preliminar de organização de saberes dentro de uma disciplina com pouca tradição na elaboração de projetos curriculares. Este documento foi concebido para funcionar como um guia de estudo e não como um manual de instruções, portanto, não é o fim da linha, e sim o ponto de partida de uma série de discussões sobre o que deve ser ensinado em Educação Física na escola. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 114).

Nessa relação, os *experts*/consultores são detentores de um determinado tipo de saber, já definido e desenvolvido no documento Lições do Rio Grande. Apoiando-me nos pensamentos de Michel Foucault (2008b), é difícil não estabelecer uma relação entre a proposta de sistematização dos elementos da cultura corporal de movimento, descritos nas Lições do Rio Grande, com uma noção de governo das condutas dos sujeitos que se encontra imbricada nessa proposta de prática pedagógica estabelecida pela disciplina Educação Física.

O governo do social e do educável torna não só internamente manobrável dentro de seu aparelho político, como também a distância: através do cálculo sobre a conduta de cada indivíduo. É nessa medida que um tipo de autoridade, sustentada num dado conhecimento, neutralidade e eficácia social, funciona com uma expertise com autoridade moral e técnica para falar pelo governo formal (CORAZZA, 2002).

É interessante perceber, nos excertos acima, como há todo um discurso de respeito, de movimento preliminar, de auxílio na organização dos saberes, como guia de estudos, não como manual, como ponto de partida, ponto de apoio e não um substituto para planos de ensino etc. Tal cuidado no uso de determinadas palavras que posicionam os referenciais da EF como coadjuvantes vai na direção contrária quando, no início do excerto, afirma uma posição firme que esses são os elementos que devem ser tratados e, no final do excerto, que “devem ser ensinados”. No entanto, a relativa autonomia aparece ao trazer um trecho de um dos textos introdutório, presente em todos os volumes, em que uma das consultoras afirma:

[ Orientados por este Referencial Curricular, a proposta pedagógica da escola, os planos de estudo e os planos de trabalho de cada professor, terão que responder à demanda de construção de uma escola capaz de superar uma concepção tradicional de educação. (MELLO, 2009, p. 19). ]

Essas construções discursivas são sintonizadas com a racionalidade contemporânea de governo, ou seja, através de uma função-lugar, estrutura modos calculados de ação sobre as forças, atividades e relações de cada indivíduo e da população para atingir determinados fins.

Outra operação que perpassa o texto das Lições do Rio Grande referente à Educação Física e especificamente no excerto que venho comentando tem a ver com uma espécie de assepsia em relação ao objeto de conhecimento. Não há pessoas, indivíduos etc.; apenas a cultura corporal de movimento. Alunos e professores são, desse modo, também objetiváveis, peças de uma engrenagem, ao mesmo tempo, parceiros voluntários de seu governo. Assim, liberdade e autonomia são relativizados.

Coutinho e Sommer, apoiados nas produções discursivas sobre a formação de professores, indicam que essas formulações acerca do currículo e/ou das discursividades dos professores descritas acima são importantes para destacar que, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, existe uma espécie de simbiose, uma relação muito estreita entre estas várias ideias e perspectivas de se pensar o currículo e os “sujeitos educados” (2011, p. 87-88). Isso me possibilita pensar que exista uma pluralidade nos diversos saberes que compõem o ensino de uma disciplina curricular no âmbito escolar. Creio que a própria Educação Física esteja enviesada dessa retórica de múltiplos currículos, saberes e elementos discursivos,

como no que se refere às discussões da utilização das competências a serem desenvolvidas:

Essa ideia tem merecido diversas críticas de setores sociais que veem a educação como uma forma de contribuir na formação do cidadão, e não como uma mera preparação para o mundo do trabalho. Portanto, as competências não podem se restringir àquelas voltadas ao bom desempenho em um emprego, elas também devem contemplar competências que possibilitam pensar e agir no mundo em busca de melhores condições de vida para todos em um sistema democrático [...]. Em consonância com a ideia anteriormente descrita, o conceito de competência também pode ser usado como operador da organização do currículo. No contexto brasileiro, durante as últimas décadas, os gestores de políticas educacionais geraram um conjunto de reformas que tiveram como eixo central a elaboração de documentos curriculares. Nesse movimento, foram instituídos, em diferentes níveis do sistema educacional nacional, parâmetros, diretrizes e processos de avaliação externa (ENEM, ENAD, SAEB), sustentados fundamentalmente no conceito de competência. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 115).

Chamam atenção nesse excerto ao menos duas questões: uma primeira que é a tentativa de desvincular o material produzido de uma lógica neoliberal voltada para o mundo do trabalho e ao bom desempenho no emprego. Na sequência, propõem outro uso das competências para pensar e agir em busca de melhores condições de vida. Ora será que é possível desvincular uma lógica da outra? O governo da época (Yeda Crusius como governadora, com Mariza Abreu, como Secretária de Educação, e Guiomar de Mello, como consultora todas alinhadas a lógica neoliberal), ao produzir um referencial estadual na busca de educar e moralizar para o exercício de uma certa cidadania, não estaria formando um trabalhador adaptado, conformado, flexível etc.? Como espero já ter deixado claro até este momento, o objeto referencial é datado, localizado, reificando e produzindo um sujeito de direito e deveres de uma determinada democracia liberal.

Apoiadas no suporte das técnicas específicas para exercer a cidadania, as práticas curriculares do RS compõem e decompõem forças, vigiam, medem, selecionam, classificam, hierarquizam, gratificam e punem em função de conjunto de normas. Nisso, o convite é que, ao ser implicado em sua comunidade, cumpra seu papel em uma democracia ativa, a fim de que 'todos' possam ser cidadãos responsáveis.

Na perspectiva da modernidade líquida, nos dizeres de Bauman, a cidadania da modernidade sólida sofre um abalo:

Recordando a famosa tríade de direitos de Thomas Marshall: os direitos econômicos agora estão fora das mãos do Estado, os direitos políticos que ele pode oferecer são estritamente limitados e circunscritos àquilo que Pierre Bourdieu batizou de *pensée unique* do livre mercado neoliberal plenamente desregulado, enquanto os direitos sociais são substituídos um a um pelo dever individual do cuidado consigo e de garantir a si mesmo vantagens sobre os demais (BAUMAN, 2005, p.34).

Neste contexto, pode-se colocar sob suspeita o significado de cidadania construído na modernidade uma vez que boa parte de seus antigos conteúdos vem sendo crescentemente esvaziados e até mesmo as instituições estatais que davam suporte e credibilidade estão sendo desmanteladas.

Tomaz Tadeu da Silva, que durante muito tempo foi uma das principais referências em estudos curriculares no Brasil, já em 1995 alertava que a nova direita, vencedora em vários países, colocara a educação e o currículo no centro de reestruturação da sociedade em critérios baseados no funcionamento do mercado:

*O PSDB de alguma forma, ele tem alguma inspiração, eu entendo, uma reforma feita particularmente em Minas Gerais e em São Paulo. E de alguma forma eles trabalhavam com a ideia da competência, como um elemento muito interessante, assim... Mas de um elemento que deveria organizar o trabalho. (GONZÁLEZ, 2013, p. 6).*

A centralidade da competência na organização curricular nacional é apontada por certos setores educacionais como um modo de dar continuidade às teorias da eficiência social ou da pedagogia dos objetivos. Este tipo de análise vê todo e qualquer projeto curricular estruturado por competências como um documento marcadamente instrumental, comportamentalista e fragmentado, mais comprometido com a formação do capital humano do que com cidadãos capazes de se engajar no processo de democratização da sociedade. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 115).

Cabe examinar que os referenciais do RS, quando do seu processo de formulação, tinham uma clara linha político-ideológica, pautada tanto pelas experiências nacionais com os PCN como com as experiências estaduais em São Paulo e Minas Gerais. Em todas essas ações, a lógica da racionalidade proposta era direcionada para a formação de um cidadão flexível, com capital humano para adequar-se ao mercado em constante mudança. Como examinei no capítulo 2, boa

parte do corpo consultivo, além da titular da pasta, representa um *continuum* ao projeto de sociedade defendido pelo partido PSDB.

Um exemplo que irei me deter mais adiante é de que o currículo por competências em geral e este em particular não têm por objetivo o questionamento mais profundo das concepções de conhecimento dominantes. Ao contrário, ele contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado.

No entanto, mesmo que uma noção mais estreita de competência possa ter prevalecido em alguns documentos curriculares brasileiros, é importante lembrar que outros significados habitam, disputam e ampliam as possibilidades de entendimento deste conceito. Além do sentido técnico-instrumental, é possível trabalhá-lo “enquanto conhecimento necessário à compreensão e a atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica” (LODI, 2004, p. 12). Agir de acordo com os princípios fundamentais da cidadania requer a aquisição de competências de cunho mais crítico, não necessariamente voltadas à empregabilidade. Para tanto, cada componente curricular da educação básica precisa estar pautado por esta noção mais ampla, e assim tratar de forma contextualizada suas competências específicas. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 115).

*[...] é importante ter estabelecido as competências, passamos a definir as competências na área da linguagem. Então, não sei se você vai analisar o documento, você vai ver que há uma grande sincronia, uma grande harmonia entre as competências gerais, as competências de cada uma das disciplinas e inclusive a Educação Física, e que isso foi produto de muito trabalho. (GONZÁLEZ, 2013, p. 8).*

Cabe notar que no primeiro excerto há uma ideia de que foi possível trabalhar com outra perspectiva que não a mais tradicional, a partir de outra autora. No segundo excerto, haveria uma correspondência harmônica entre as competências gerais e as de cada disciplina.

Não cabe apontar aqui possíveis contradições, mas tentar rasurar algo que poderia passar despercebido ou naturalizado. Vejamos uma problemática importante de ser explorada: qual é a noção mais ampla de competência que o texto refere?

Recorro a Sandra Corazza mais uma vez, porque a autora produziu uma análise comparando dois textos que supostamente pertenciam a vieses opostos.

Buscou similaridades e distanciamentos discursivos entre o currículo nacional expresso pelos PCN e o Movimento Constituinte Escolar. A autora argumenta que vivemos um tempo de reciclagens de ideologias, conhecimentos e comunicação. Arriscou-se para tanto em mostrar naquele caso o “amalgama entre o currículo oficial e os nossos, alternativos” (CORAZZA, 2001, p. 102). A questão central colocada pela autora é a do hibridismo entre o que seria um lado e outro.

A análise efetuada pela autora me é particularmente útil porque, nos excertos submetidos ao exame, argumenta-se outra forma de utilizar a noção de competências, ao citar uma autora que aparentemente apresenta uma alternativa à lógica do mercado. A referida autora, Lucia Helena Lodi, foi diretora do Departamento de Políticas do Ensino Médio (MEC) e esteve envolvida diretamente com a produção das orientações curriculares para o Ensino Médio, sendo sua coordenadora. Ao lembrarmos que atualmente no Rio Grande do Sul está implantando na rede estadual o ensino politécnico, conseguimos fazer as conexões necessárias para a análise pretendida.

Em boa parte do material produzido voltado para o Ensino Médio em nível federal e nas administrações estaduais e municipais petistas, Acacia Kuenzer é uma das consultoras do MEC, desde 2002. Tanto Lucia Dodi quanto Acácia Kuenzer se vinculam às teorizações histórico-críticas, que têm em Demerval Saviani um dos principais representantes.

Os recursos discursivos e retóricos utilizados pelos autores do referencial da EF não são diferentes dos que a equipe dos PCN comentou quando críticas foram feitas ao trabalho: “foi encontrada uma grande identidade entre vários currículos”. Essa resposta serviu para refutar que o currículo nacional não teria acolhido nem refletido outras formulações advindas de movimentos sociais ou experiências.

É possível pensar que qualquer proposta, mesmo de vertentes políticas diferentes, com mais ou menos pressões internacionais, tenha partes de seu léxico muito parecidas. Cidadania, respeito às diferenças, solidariedade, direitos humanos e valores humanistas, educação inclusiva, educação de qualidade, democracia, pluralidade cultural são apenas algumas expressões/noções que estão presentes em praticamente todas as formulações curriculares, com pequenas diferenças. Talvez sejam essas pequenas – às vezes micro – diferenças que importam.

É justamente por serem todos muito parecidos que desafios como desta dissertação se colocam; desafios que estão postos nas dúvidas de como emergem, como estão organizados, quais são as vertentes teóricas etc.

Escolho algumas competências listadas no referencial da disciplina de EF. Minha atitude em pinçar alguns tem a ver com algo que caracteriza a formulação desse material. Trata-se de uma busca impressionante pela totalidade. Em números absolutos, entre gerais e específicas, são 17 competências a serem atingidas/construídas no componente curricular Educação Física.

Antes de tecer uma investigação sobre as competências, vale a pena pensar na bipolaridade competência/incompetência. Não raras vezes, a secretária de Educação no período da implementação das Lições do Rio Grande declarou que o problema principal da qualidade da educação era o seu professorado. Nas suas palavras<sup>57</sup>:

*É todas aquelas questões que a Helena apresentou são mais ou menos a mesma do 'Todos pela Educação'. Currículo, autonomia com responsabilização, uso competente dos processos de avaliação. Eu, não é só porque eu fui professora, mas eu tenho plena consciência de que o nosso nó górdio é a questão do magistério. Enquanto a gente não resolver o problema do magistério, não adianta, não tem. Todo mundo que estuda educação diz que a qualidade de um sistema de educação é igual à qualidade de seus professores.*

Em outras palestras, entrevistas, debates, a professora Mariza Abreu foi mais longe, apresentando dados e percentuais de quantos docentes não querem nada com nada, quantos docentes não sabem o que ensinar etc. Talvez a emergência de um documento numa perspectiva de pretensões totalizantes possa ser explicada por uma visão bastante enviesada da principal dirigente da época na pasta educacional. Seria uma espécie de “vamos dar uma lição” no professorado.

Nas Lições do Rio Grande, a participação dos sujeitos que integram o cotidiano escolar obteve pouca materialidade no documento, haja vista que se produziram apenas algumas relações entre a construção do documento e esses sujeitos, em especial os professores e alunos da rede estadual de ensino do Rio

---

<sup>57</sup> Esta fala foi retirada de palestra proferida pela professora Mariza Abreu, no ano de 2011, por ocasião do 3º Seminário Líderes em Gestão Escolar, tendo como tema: *Plano de carreira: como selecionar e manter os melhores professores em sua rede*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=eAP7hmOHY7g>. Acesso em: 8 jan. 2014.



Grande do Sul. Como percebi nas entrevistas realizadas, a participação de professores da rede se deu por ações isoladas. Ainda que se possa supor que a não viabilidade de um processo mais dialogado com a comunidade escolar gaúcha seja explicada de um ponto de vista ‘estritamente’ técnico ou de agenda política, esse processo, como tenho tentado demonstrar, não é neutro, e sim produtivo e positivo, no sentido que os referenciais curriculares pretendem atingir.

Com relação à Educação Física, me remeterei a um conjunto de coisas não ditas. Ter um conjunto de competências tão amplas a serem desenvolvidas no processo de ensinar e aprender, além de um detalhamento impressionante de conteúdos, parece indicar que o professorado gaúcho talvez não saiba o que ensinar:

O discurso manifesto do currículo não passaria da presença repressiva do que ele não diz. É este não dito. E este não dito seria um vazio que mina, do interior, tudo o que se diz. A busca de uma origem destina a análise do discurso curricular a ser a repetição de uma origem que escaparia a toda determinação histórica. Destina tal análise a ser interpretação, ou escuta de um já dito, que seria ao mesmo tempo um não dito. (CORAZZA, 2001, p. 133).

Voltando aos ditos e não ditos, agora em relação entre si, pode-se notar que, basicamente, o que emerge nas Lições do Rio Grande sobre as questões relativas às identidades são alguns escassos ditos:

Cooperação, solidariedade, tolerância, liberdade, igualdade, pacifismo são temas que emergem nas aulas a todo instante, por isso; mesmo que possam ser abordados sob o ponto de vista conceitual, não cabe propor num Referencial Curricular a sistematização de uma sequência de saberes atitudinais a serem ensinados, e sim, delinear princípios gerais de desenvolvimento das aulas que primem pelo bem viver coletivo e, conseqüentemente, pelo bom relacionamento entre os alunos. (GONZÁLEZ, FRAGA, 2009a, p. 116).

É reconhecida a importância e é pontuado que, por isso, os ditos “cooperação, solidariedade, tolerância, liberdade, igualdade, pacifismo são temas que emergem nas aulas a todo instante” (ibidem, p.116) devido a isto os mesmos, não devem ser trabalhados ou desenvolvidos enquanto uma sistematização de conteúdos, já que estão presentes no princípio geral de todas as aulas. Ora, tal afirmativa me permite ver nitidamente a lógica de ocultação das relações de governo de si e dos outros. Tem-se uma lista de conteúdos que parecem funcionar como

coisas abstratas e ideais. Para Tomaz Tadeu da Silva, “Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo” (2002, p. 194). O mesmo autor pontua:

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é assim uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. (ibidem, p. 195).

A docência, ou o trabalho no “desenvolvimento de” de uma prática curricular, é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos (números, conceitos, palavras), mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores (TARDIF, 2002).

É nessa direção que não se trata meramente de um ideal de transmissibilidade como pode o material das Lições do Rio Grande desejar que assim seja entendido. Importam os mecanismos que ele dispõe para produzir sujeitos de determinados tipos, integrados, tolerantes, solidários, que controlam seus impulsos, etc.

Trata-se de uma espécie de desencaixe (GIDDENS, 1991; BAUMAN, 1999) entre o currículo proposto, a escola e a contemporaneidade, uma vez que parece não ser mais possível que as redes nacionais, estaduais e municipais de educação realizem concretamente o ideário em que se apoiava a escola e, conseqüentemente, pondo em questão as suas promessas integradoras, emancipatórias e liberal-democráticas.

Sobre o não dito, há ainda pelo menos mais uma menção a fazer, que tem a ver com a ausência absoluta das questões sobre identidades que seriam centrais, num currículo que minimamente dialogasse com outras perspectivas menos tradicionais, principalmente a partir de

[...] uma perspectiva que reconhece o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos, começa por questionar e interrogar esses discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a fixá-los numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória. (SILVA, 1994, p. 249-250).

Associados às discussões de um processo formativo não linear e construídos a partir de uma rede de saberes estão os currículos que, de acordo com Moreira

(1990), Silva (2001), Moreira e Silva (2008), colocam em evidência a formação de subjetividades e identidades culturais dos alunos da escola. Valorizam a história de vida dos sujeitos que integram esse processo de escolarização.

Para Santos e Moreira (1995), o olhar da modernidade reafirma o currículo a partir de quatro ideias: a primeira é “o *currículo como conhecimento*, a ser tratado didática e pedagogicamente, para ser apreendido pelo aluno e como forma dominante na educação escolar” (HAGEMeyer, 2011, p. 235). A segunda é o

[...] *currículo como experiência* a ser vivida pelos sujeitos na escola [...], consistindo na organização das experiências que preparassem os alunos para a vida numa sociedade que se industrializava, a qual se queria democrática e harmônica” (ibidem, p. 235).

A terceira ideia é do currículo como “*ciência e técnica*, que [...] firmavam uma ideia de eficiência e racionalidade técnica do currículo para a educação escolar, visando à formação de indivíduos para a produção fabril” (ibidem, p. 235). A última proposta curricular descrita é a de um “*currículo crítico* [...], buscando desvelar os mecanismos de controle ideológico que permeavam a consciência, as práticas sociais e o conhecimento veiculado na escola formal” (ibidem, p. 235).

Nessa prática de significação, joga-se um jogo decisivo, que exige uma decisão moral, ética, política de cada pessoa:

Qual é a nossa aposta, qual é nosso lado, nesse jogo? O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural? Os significados e os sentidos dominantes, as representações que os grupos dominantes fazem de si e dos outros, as identidades hegemônicas? Vamos fazer do currículo um campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas? Será nosso papel o de conter a produtividade das práticas de significação que formam o currículo? Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e a crítica? (SILVA, 2001, p. 29).

Assumir o caráter produtivo do currículo significa tomá-lo numa dimensão de seus efeitos. Ou seja, é através de suas narrativas, de seus discursos, que de modo mais ou menos explícitos introjetam noções características sobre conhecimento, organização social e sobre os diferentes grupos sociais.

Faz-se necessário enfatizar que os objetivos de um currículo, na perspectiva trabalhada, não são meramente ornamentais ou estéticos, mas sua utilização está estreitamente ligada a relações de poder, pois “o texto que constitui o currículo não é

simplesmente um texto: é um texto de poder” (ibidem, p. 67). Sendo assim, faz-se necessário fazer perguntas, como:

Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as ideias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais os objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como ‘realidade’ ou ‘verdade’? Ou, nos termos de Foucault, quais os ‘regimes de verdade’ instituídos pelas diferentes formas de representação contidas no discurso do currículo? (SILVA, 2011, p. 194-195).

É através de perguntas como essas que o currículo pode se tornar um território contestado, algo que os não ditos do currículo em questão nos mostram não ser sua opção político-epistemológica. Provavelmente, é por um reconhecimento dos poderes educacionais que o pós-curriculo tem poder (CORAZZA, 2001, p. 128).

Outra coisa que aparece é que eles desenvolveram um princípio daqueles temas estruturadores, mais especificamente na parte sobre conhecimento crítico, que mais ou menos abarca todos os temas transversais. Vejamos como isso está enunciado textualmente:

- Participar das práticas corporais de movimento, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando o nível de conhecimento, as habilidades físicas e os limites de desempenho de si mesmo e dos outros;
- Evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, à deficiência física, ao gênero, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo etc.;
- Repudiar qualquer espécie de violência, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade nas práticas corporais de movimento;
- Argumentar de maneira civilizada perante colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais, especialmente quando se deparar com situações de conflito geradas por divergência de ideias, de credo, de posição política, sobre preferência estética, sexual, partidária ou clubística;
- Contribuir de maneira solidária no desenvolvimento de tarefas coletivas (práticas ou teóricas) previstas para serem realizadas pela turma.
- Reconhecer e valorizar a aplicação dos procedimentos voltados à prática segura em diferentes situações de aprendizagem nas aulas de Educação Física;
- Saber lidar com as críticas construtivas feitas por colegas, funcionários, professores, equipe diretiva, pais e percebê-las como oportunidade de aprimoramento pessoal e do convívio em comunidade. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 116-117).

Minha primeira observação desse conjunto de enunciados é que eles formam uma gramática moral sobre o sujeito-aluno. Essa operação, para ser efetivada, precisa transformar “não-alunos” e os próprios alunos em uma população que precisa ser educada e moralizada. É precisamente a partir de uma estratégia de governo que boa parte das formulações de referenciais modernos se utiliza de uma série de universais no sentido foucaultiano.

Foucault, em uma de suas lições de método<sup>58</sup>, ensina a questionar os universais, a negar a existência de verdades universais. Não se trata, de modo algum, de descobrir uma verdade preexistente no mundo. Para Foucault, toda verdade é histórica; produto da relação entre o homem e o mundo; resultado das práticas discursivas e das relações de poder de um determinado contexto. Para Foucault, as verdades que se pretendem universais possuem fatos e efeitos de dominação, frequentemente se transformando em dogmas. A liberdade insere-se nesse contexto como a possibilidade de recusar esses dogmas, nos livrando das restrições que eles produzem em nossas vidas.

Em *Nascimento da biopolítica*, o autor esclarece:

[...] dado um certo número de noções, como, por exemplo, o soberano, a soberania, o povo, os súditos, o Estado, a sociedade civil – todos esses universais que a análise sociológica, assim como a análise histórica e a análise da filosofia política, utiliza para explicar efetivamente a prática governamental. Eu gostaria de fazer precisamente o inverso, isto é, partir dessa prática tal como ela se apresenta, mas ao mesmo tempo tal como ela é refletida e racionalizada, para ver, a partir daí, como pode efetivamente constituir, um certo número de coisas, sobre o estatuto das quais será evidentemente necessário se interrogar. Em outras palavras, em vez de partir dos universais para deles deduzir fenômenos concretos, ou antes, em vez de partir dos universais pela grade de inteligibilidade obrigatória para um certo número de práticas concretas, gostaria de partir dessas práticas concretas e, de certo modo, passar os universais pela grade dessas práticas. (FOUCAULT, 2008a, p. 4-5).

É possível dizer, a partir do filósofo, que os enunciados apontados como sendo algumas das contribuições da Educação Física, reunidos, formam uma espécie de dispositivo moral, essencializado e naturalizado como se sempre existisse, e que o novo currículo, através das práticas corporais, poderia dar conta.

---

<sup>58</sup> As questões de método em Michel Foucault foram vistas por mim na disciplina Políticas de inclusão, novos liberalismos e governamentalidade (PPGEC/FURG) ministrada pelo Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico e que teve como convidado o Prof. Dr. Luiz Felipe Alcântara Hecktheuer que abordou no dia 22/10/2011 os últimos cursos de Foucault no College de France. (FOUCAULT, 2008a; 2008c; 2008d).

Trata-se de problemas práticos, relativos a solucionar situações familiares, sociais, econômicas e mercadológicas.

Tem-se a impressão de uma retomada do processo civilizatório, a partir das práticas corporais sistematizadas, conforme descrito por Norbert Elias em relação ao regramento dos esportes como rugby, boxe e futebol e no controle das emoções na Inglaterra do século XIX (ELIAS; DUNNING, 1985).

A partir da variedade de procedimentos por meio dos quais o discurso é produzido, há uma em especial, a vontade de verdade. Existem no meio acadêmico, por exemplo, os livros, os periódicos, as bibliotecas, os laboratórios e as próprias universidades. No entanto, o que leva à vontade de verdade é, mormente, o modo pelo qual uma sociedade opera o saber: valores ou regras, de distribuição, de repartição, de atribuição. É dessa maneira que a vontade de verdade emerge como sistema de coerção e normatização: exerce, sobre os demais discursos, pressão e poder de coerção; os discursos buscam autorizar-se pelo discurso da verdade.

O saber se expressa por meio do discurso, isto é, do documento, seja escrito, seja falado. Na ordem do discurso, eis a hipótese que consta:

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. (FOUCAULT, 1999b, p. 8-9).

Assim, o discurso, como o saber, não é neutro, não é desinteressado, mas está articulado ao poder. O discurso não apenas descreve ou traduz as lutas e as dominações: é objeto de luta, luta-se para dominar o discurso. A ordem do discurso é um regime ligado ao desejo e ao poder, que seleciona 'quais discursos', que controla a produção, circulação e aplicação do discurso.

Tomaz Tadeu da Silva comenta:

Há dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (2002, p. 196).

O que as práticas discursivas das competências morais (da EF) buscam produzir é fortalecer nossa subjetividade através de uma imensa vontade de verdade, tornando-nos sujeitos cada vez mais respeitosos, tolerantes, não

briguentos, participativos, solidários, ativos e sem nos arriscarmos. Enfim, cidadãos ideais.

### 3.2 COM QUE ROUPA EU VOU: AMBIÇÃO DISCIPLINAR E LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esta e a próxima seção deste texto estão relacionadas à última das questões desta dissertação, ou seja, aos dispositivos pedagógicos e às concepções de professores(as) e alunos(as) que se pretendeu formar nos materiais da Educação Física no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. Destaco algumas teorias presentes nos discursos da Educação Física brasileira, que nas últimas décadas vêm disputando corações e mentes de professores e pesquisadores da área, a fim de contextualizar os possíveis efeitos que elas engendram no documento Lições do Rio Grande.

A Educação Física de modo geral, e em especial a escolar, se constitui enquanto um conhecimento que foi produzido a partir de relações de saber e poder, estabelecidas em teias discursivas de condições de possibilidades de existência. Essas condições são vinculadas a concepções de corpo forte e saudável de outrora, de corpo como força de trabalho, ou ainda de corpos dóceis, adestrados e domesticados como facilitador do governo dos sujeitos.

Essa fabricação de corpos foi disseminada e representada de distintas maneiras na disciplina Educação Física, como pôde ser observado entre o final do século XVIII e o início do XIX, nos métodos ginásticos, que eram entendidos como sinônimos dessa disciplina em seus primórdios (SOARES, 1994). Nesse campo disciplinar, é estabelecido o que Denize Sant'Anna (2003) e Georges Vigarello (2008) descrevem como mais um elemento de ambição disciplinar e de controle do corpo, que penetra as relações de saber e poder, marcas corporais, que se constituem como o próprio corpo, ou seja, o próprio sujeito.

Essas relações não se constituem por acaso, ou sem uma íntima relação com o contexto histórico. Nesse caso, a ideia de corpos fortes, disciplinados e preparados para as constantes batalhas físicas em voga produzia os sujeitos envolvidos nessa educação dos corpos (SOARES, 1994). Os sujeitos e os corpos, nesse momento histórico, produziam-se a partir de um processo de ensino e aprendizagem no qual

os mais fortes, governantes, militares e uma pequena parcela da população detentora de condições financeiras juntavam forças para domesticar, hierarquizar e normalizar os corpos, modificando, assim, os rumos tomados pelo processo educacional.

A Educação Física sofreu várias transformações e/ou proposições do que ensinar, ou de qual o conhecimento é necessário ensinar. Perpassando os movimentos ginásticos para preparar/domesticar os corpos dos sujeitos; a institucionalização dos esportes como um elemento importante e reprodutor de uma sociedade de consumo; e especialmente no Brasil o pensar a Educação Física além de sua relação com as áreas naturais (biológicas), e sim através de suas inter-relações com as áreas sociais, vêm se constituindo outros modos de se pensar a área (ibidem).

Alguns autores como Kunz (1991), Soares et al. (1992), Bracht (1997) ainda defendiam a Educação Física no âmbito escolar com um tratamento pedagógico diferenciado, dos conteúdos, estes tendo relações com os saberes sócio-historicamente construídos, sendo conhecidos, também, como unidades de conhecimento acerca de determinadas práticas corporais, como jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, entre outras, constituídas como conhecimento, que visam a compreender, vivenciar, apreender as diversas expressões corporais enquanto linguagem (SOARES et al., 1992).

Com o passar dos anos e as aproximações com o século XXI, se estabelece na área da Educação Física um grande processo de cientificação, em que a disciplina se liga a um desenvolvimento das atividades esportivas, incorporando, assim, as discussões sobre esportivização aos debates da área (BRACHT, 1989). Novamente esse processo está enraizado nas relações de poder e saber 'estabelecidas' na época. No Brasil, especialmente a partir do golpe militar, se iniciou uma expansão abrupta das escolas, com uma política denominada como sendo de 'pão e circo', em que os eventos esportivos, principalmente vinculados ao futebol, ganham grande destaque (DARIDO, 2008).

González (2004), em seu texto *O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes*, aponta que as discussões acerca da temática esporte/esportivização ganha visibilidade nas escolas de Ensino Superior do Brasil, a partir da década de 1960. Estas privilegiam disciplinas e/ou modalidades



esportivas, através do aumento em suas cargas horárias, especialmente no que tange ao seu vínculo com a lógica do treinamento esportivo.

Nesse mesmo tempo se constitui uma forte associação entre o esporte e a Educação Física. Segundo Bracht, seus laços de aproximação se estreitam, produzindo não mais o esporte da escola, e sim “o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva” (1992, p. 22). Ainda ancorado nas ideias de Valter Bracht (1997), é possível afirmar que nesse processo de esportivização da Educação Física o espaço escolar é apenas mais um dos locais em que o sujeito é pensado e produzido a partir da lógica: da seleção, da especialização, da competição, do abandono e/ou da subordinação de um conhecimento em detrimento de outro, dito mais importante ou validade cientificamente.

Ao longo dos anos e das novas compreensões sobre educação e Educação Física, foram se constituindo algumas outras teorias para esse campo de saberes, como: humanista (OLIVEIRA, 1985); psicomotricidade (LE BOUCHT, 1986); estudos do movimento humano – desenvolvimentista (TANI, 1988); construtivista-interacionista (FREIRE, 1989); sistêmica (BETTI, 1991); fenomenológica (MOREIRA, 1992); crítico-superadora (SOARES et al., 1992); crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994); plural (DAOLIO, 1995); saúde renovada (NAHAS, 2001), dentre outras. Não vou me ater neste texto a tratar sobre tais teorias. Contudo, considero importante entender que de alguma forma todos esses saberes vêm contribuindo para um determinado pensar acerca da Educação Física.

É preciso ressaltar que boa parte das propostas pedagógicas no âmbito da Educação Física escolar é tributária de grupos que propunham e disputavam a hegemonia através da defesa da necessidade de que os conteúdos (currículos) fossem sistematizados. Esse fato se materializa na aprovação da LDB, que, apesar de seu processo de tramitação ser eivado de disputas, resulta de um conjunto de diretrizes e marcos legais, propiciando ou sugerindo o que e como deve ser tratada essa disciplina no currículo formal das escolas e na prática pedagógica (FAREZENNA, 2010).

No caso das LRG, ganha destaque no documento e na fala de seus autores o Movimento Renovador, que se constitui a partir do processo de ‘repedagogização’

da educação<sup>59</sup> e da Educação Física. Conceitos como cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento se tornam conhecidos (CAPARROZ, 2005), tal qual defendem os organizadores da parte específica da Educação Física nas Lições do Rio Grande.

*De certo modo, querendo ou não, de acordo ou não, todos nós que lidamos com a Educação Física escolar no âmbito acadêmico somos herdeiros do movimento renovador, porque foram os primeiros movimentos em torno de organização curricular que passaram a pensar a Educação Física como uma disciplina responsável pela cultura corporal de movimento, por meio das práticas corporais sistematizadas. (FRAGA, 2013, p. 6).*

Apesar de entender que o Movimento Renovador da Educação Física se constituiu ao longo dos anos como referencia acadêmica no âmbito escolar, também é possível afirmar, discordando dos autores das Lições do Rio Grande, que em vários espaços de formação outras formas de se pensar a disciplina estão sendo produzidas, como por exemplo, a proposta da Saúde Renovada, para citar apenas uma, das inúmeras existentes neste campo de saber.

Inclusive, dentro da própria proposta, conhecida nos anos de 1980, do Movimento Renovador existem cissões e divergências, que aproximam e afastam os autores. . Dessa forma, nas LRG o Movimento Renovador é uma ‘opção’, envolta de relações de poder e saber que produzem modos de viver e educar os corpos dos sujeitos alunos e professores.

Essas propostas pedagógicas da Educação Física se aproximam da ideia de que todos os elementos constitutivos de uma prática educacional relacionada ao movimentar-se humano devem estar vinculados às discussões culturais. Tal disciplina é mais um elemento da linguagem que, na qualidade de cultura, habita o mundo do simbólico (BRACHT, 1999).

As Lições do Rio Grande trabalham com a concepção de cultura corporal de movimento, reforçando a ideia de que a Educação Física é um componente curricular legítimo, como podemos perceber na fala de um dos autores:

---

<sup>59</sup> Um momento histórico marcante da educação brasileira é o processo de repedagogização da educação, ocorrido no final da década de 1980. Nesse período o país passava pela abertura política (final da ditadura militar) e iniciava um processo de questionamento acerca das teorias educacionais existentes. Professores(as) e intelectuais produziram propostas teórico-metodológicas que discutiam currículos e formas de ensino, baseadas na transformação das relações sociais e culturais.

*A gente procurou tratar no referencial do legado que nos foi deixado pelo Movimento Renovador, que é entender a disciplina da Educação Física escolar como uma disciplina de fato, que está articulada com as outras disciplinas em prol de uma educação que possa fazer com que os meninos e meninas se conectem com o mundo, desenvolvam uma capacidade crítica, dentro daquilo que cabe à Educação Física tratar, ou seja, as práticas corporais sistematizadas, essas representações sociais em torno delas, a relação que ela estabelece com o campo da saúde e com o campo do lazer, enfim, fazer com que as crianças possam ter noção, e até mesmo um conhecimento um pouco mais aprofundado sobre o seu universo que a Educação Física lida de maneira mais direta. (FRAGA, 2013, p. 6-7).*

González (2013), corroborando com Fraga (2013), também defende a necessidade de tratar a Educação Física enquanto uma disciplina. Um dos marcos do Movimento Renovador é a defesa no âmbito escolar da Educação Física, com as mesmas condições e atribuições dos demais componentes curriculares. Reafirma-se determinado modelo e formato de escola, a escola moderna, que tem como preceitos a organização, a sistematização e o sequenciamento dos saberes.

Para essa identidade de escola, o Movimento Renovador e a proposta de cultura corporal de movimento se encaixam perfeitamente nas atribuições do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, haja vista que este continua propondo saberes fragmentados e que não se estabelecem em um conhecimento nas várias dimensões da vida, enquanto um acontecimento datado e provisório, que a qualquer momento pode sofrer uma metamorfose e produzir uma outra forma de pensar a Educação Física.

### 3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS LRG: REGIMES DE VERDADE

As pesquisas acadêmicas em vários momentos caracterizam-se pelo regime de verdade ao qual elas se localizam. Com certeza esta não é diferente, então qual a necessidade de compreender condições e possibilidades de um documento pedagógico se vários autores já o fazem ou fizeram ao longo dos tempos? Como vários pesquisadores, também tento justificar meu trabalho a partir de uma ideia que perpassa a verdade, só que, neste caso, procuro questionar as verdades produzidas por ele, colocando-as em suspenso, como diria Costa (2004). Busco examinar,

assim, como os discursos produzem sujeitos nesse documento de formação pedagógica da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Na seção anterior, aponte algumas relações de poder e saber que, numa perspectiva histórica, influenciaram uma retórica discursiva para os LRG, que é contada e constituída enquanto uma verdade, que produz artefatos pedagógicos. Esses ‘rastros discursivos’, descritos anteriormente, são produtores de verdades, constituindo saberes a partir de uma determinada lógica científica e pedagógica da área, e é isso que busco tratar nesta seção.

Quais verdades são sustentadas ou produzidas sobre a Educação Física nas Lições do Rio Grande?

Como descrito anteriormente, a disciplina Educação Física nas LRG, está incorporada à área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, partindo, além das habilidades específicas de cada disciplina, de sistematizações comuns, de competências e habilidades, como descrito abaixo:

[...] contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação. [...] Entende-se, pois, que o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte. (FILIPOUSKI et al., 2009, p. 37-38).

Sobre a proposta de trabalho dos RC, Fraga diz:

*[...] há mais dinamismo na aprendizagem baseada por **competência**, centrada na capacidade de resolver problemas, de “saber se virar”, expressão que usamos em nosso material; o foco nessa questão é mais de como as crianças se preparam para seguir aprendendo, do que a apresentação de um conteúdo específico, isso muda o modo como tu vais preparar as aulas, como tu vais organizar o material, como tu vais lidar com a avaliação, tudo isso se modifica, e do meu ponto de vista, pode modificar para melhor. (FRAGA, 2013, p. 7, grifo meu).*

Essa ideia ou proposta educacional voltada para o ensino das competências e habilidades tem em Philippe Perrenoud, um de seus pensadores, o qual descreve em três de suas obras (2000, 2002, 2005) quais são as competências, os perfis, os

saberes, as práticas reflexivas e as implantações críticas necessárias para o ensino de atividades pedagógico/científicas no ambiente escolar. A escola, nos escritos do autor, tem um papel de formação para a democracia e a cidadania, em uma “pedagogia ativa e construtivista” (idem, 2005, p. 14).

Pensar as competências, tal qual o autor descreve, e que de certa forma Fraga também defende em sua fala, não se encaixa em uma análise mais aprofundada das LRG, visto que o espaço para a “pedagogia ativa e construtivista” ou para o “como as crianças se preparam para seguir aprendendo” é limitado pela apresentação de conteúdos de forma bem definida, divididos por unidades de ensino e determinadas a cada fase de ensino.

Partindo das análises de Foucault (2009) e Nikolas Rose (2001a, 1998), poderia afirmar que esse olhar sobre a educação se configura como uma tecnologia do eu, em que o próprio professor/docente é o senhor de suas condutas, administrando, organizando e governando socialmente suas ações. Assim, as subjetividades tornam-se parte dos cálculos das forças políticas, positivando a divisão social do trabalho, a partir de uma suposta habilidade específica, de seus *experts* (ROSE, 2011).

As pedagogias, ou melhor, os saberes, entendidos como um conjunto articulado de práticas pedagógicas produzidas através dos discursos, justificar-se-iam nas dimensões políticas e científicas. A primeira devido ao “compartilhamento de um ideário crítico, transformador, engajado, postulando a formação de sujeitos democráticos para a vida democrática” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 88), e a segunda “na medida em que seriam desenvolvidas sob *medida*, seriam cientificamente *ajustadas* aos supostos interesses dos alunos” (ibidem, p. 88, grifo dos autores). Coutinho e Sommer continuam suas análises, discorrendo sobre as competências, as quais eles consideram a “categoria sobre a qual não pairam dúvidas, que funciona como ponto de partida e de chegada dos processos de formação de professores regulamentados pelo Estado” (ibidem, p. 97). Dessa maneira, não seria uma das atribuições do professor “*ensinar*, mas sim *organizar, dirigir, administrar as aprendizagens*” (ibidem, p. 99, grifo dos autores).

Os PCN direcionam como sendo objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal de movimento, mesmo objeto que os autores das LRG se apoiam

para justificar o que deve ser ensinado nesse componente curricular. Segundo os autores do volume das Lições do Rio Grande dedicado à Educação Física,

[...] fica claro que tornar os alunos fisicamente aptos não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 113).

Na fala acima, o material das LRG explica qual direcionamento deve ser dado à Educação Física no ambiente escolar. Afirma-se que a aptidão física não é mais a principal finalidade da Educação Física. O que cabe ressaltar neste momento é que a aptidão física e outras propostas educacionais para a Educação Física ainda estão no campo das possibilidades de trabalho do professor. Como descreve Silva (2002), nas análises sobre o currículo, mesmo as teorias críticas estejam pautando as suas discussões em um movimento que, sobretudo, propõe uma troca de uma teoria por outra, no caso da aptidão física pela cultura corporal de movimento. Nesse movimento de troca, se excluem as possibilidades de, em determinados momentos no ambiente escolar, não ser possível definir o que é melhor ou pior, sem antes problematizar, observar e produzir relações acerca da história de vida dos sujeitos envolvidos em sua prática.

Outra análise possível de ser realizada é baseada na ideia do conhecer. Professores e alunos não têm a possibilidade de negar, por exemplo, as competências básicas a serem desenvolvidas, deixando claro que só é vislumbrado conhecer algumas práticas corporais sistematizadas, aquelas as quais são propostas pelo saber da Educação Física, a cultura corporal de movimento.

No transcorrer do texto, os autores defendem que

[...] o conhecimento específico da Educação Física, assim como o Teatro e a Dança, não se limita ao estudo das formas de se expressar e se comunicar corporalmente. A linguagem corporal é um dos temas que a Educação Física compartilha com as demais matérias de ensino da área das Linguagens e Códigos, mas não pode ser entendida como o elemento fundamental de estudo desta disciplina específica. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 113).

Problematizando o fragmento descrito acima nas Lições do Rio Grande, é difícil não entender a Educação Física como pelo menos uma das áreas

responsáveis pelo estudo da expressão e comunicação corporal, haja vista que historicamente esse componente curricular sempre esteve veiculado à produção e/ou à visibilidade dos corpos. Só é necessário nesse processo que se entenda que, enquanto expressão e comunicação, o corpo também produz uma determinada linguagem que está vinculada às relações que o constituem em um currículo, moldando corpos e produzindo efeitos de controle corporal que perpassam desde “as organizações de tempo e espaço, os movimentos, os gestos regulados, os rituais e cerimônias” (SILVA, 2002, p. 203) até o ato de cada componente curricular.

Considerando isso,

[...] de um modo específico, cabe à Educação Física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, das práticas corporais expressivas, entre outros, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina. Entre tantos desdobramentos possíveis, os saberes produzidos pela experimentação das práticas, o conhecimento da estrutura e dinâmica destas manifestações, bem como a problematização dos conceitos e significados a elas atribuídos, compõem os conteúdos sobre os quais as competências/habilidades devem ser desenvolvidas na escola. (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 113-114).

Então, desde sua definição, a cultura corporal de movimento mostra-se como conceito central da Educação Física nas Lições do Rio Grande, vinculando-se tanto às atividades, digamos, mais tradicionais da área, como o esporte e o jogo, como outras vinculadas ao lazer e à saúde, por exemplo.

Essa escolha por determinado saber está estabelecida nas relações de poder às quais esses autores se encontram engendrados, através da demanda advinda do Governo federal e da Seduc/RS, que propõem a construção deste RC norteado e sistematizado a partir da lógica das competências. Autoras como Gatti, Barreto e André (2011) descrevem tal lógica como um processo de centralização das políticas do currículo, especialmente porque as ações vinculadas a essa ideia vêm operando como um elemento de controle do ensino no ambiente escolar público brasileiro e da América Latina.

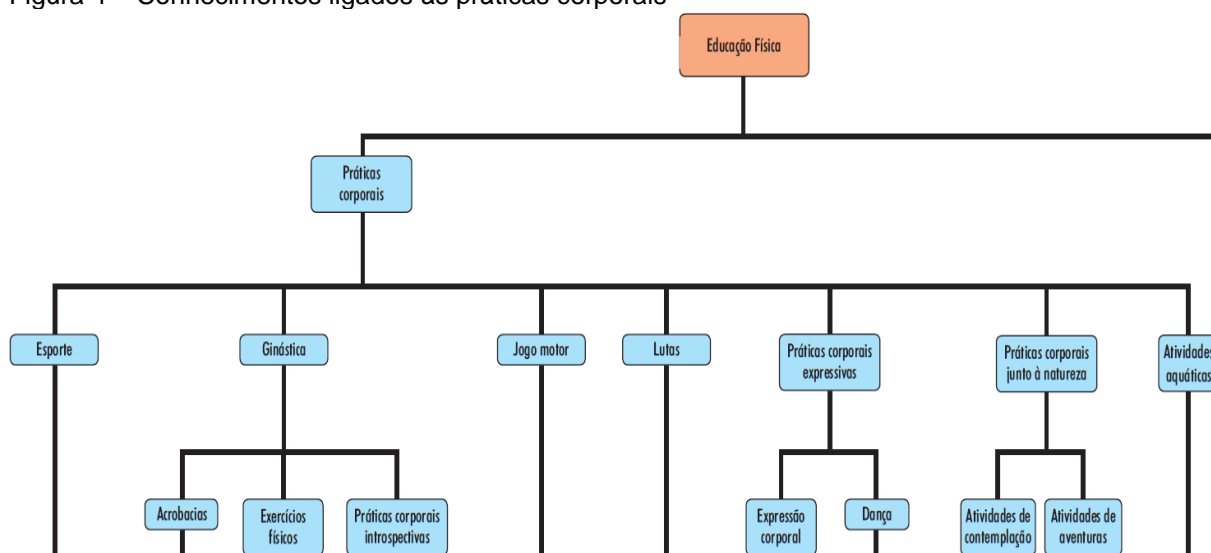
Nas últimas três décadas na Educação Física brasileira, as discussões ‘críticas culturais’ se instituíram enquanto um forte elemento de produção de

significados positivos acerca do que se deve ensinar no ambiente escolar. Permitiram-se, assim, “diferentes, compatibilidades e incompatibilidades que não sancionam ou invalidam, mas estabelecem regularidades, permitem individualizar formações discursivas” (MACHADO, 2001, p. VIII), que também definem o que pode ‘entrar’ e o que deve ‘sair’ do espaço pedagógico.

Essas escolhas de saberes, que são estabelecidos enquanto conhecimento do ambiente escolar, estão colocadas a partir do princípio de três formas de trabalho, como descreve Garcia (2002): a experimentação; o conhecimento de estruturas e dinâmicas; e a problematização – características fundantes do pensamento crítico, que é defendido pelas Lições do Rio Grande.

E que conhecimentos estariam vinculados a essa cultura corporal de movimento? Nos RC, os conhecimentos mais específicos que são apresentados, no caso da Educação Física, são os temas estruturadores<sup>60</sup>. Em uma primeira organização, são apresentados os conhecimentos ligados aos conteúdos tradicionalmente reconhecidos pelo campo e denominados pelos autores de práticas corporais, como: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas, como é possível visualizar na figura abaixo:

Figura 4 – Conhecimentos ligados às práticas corporais



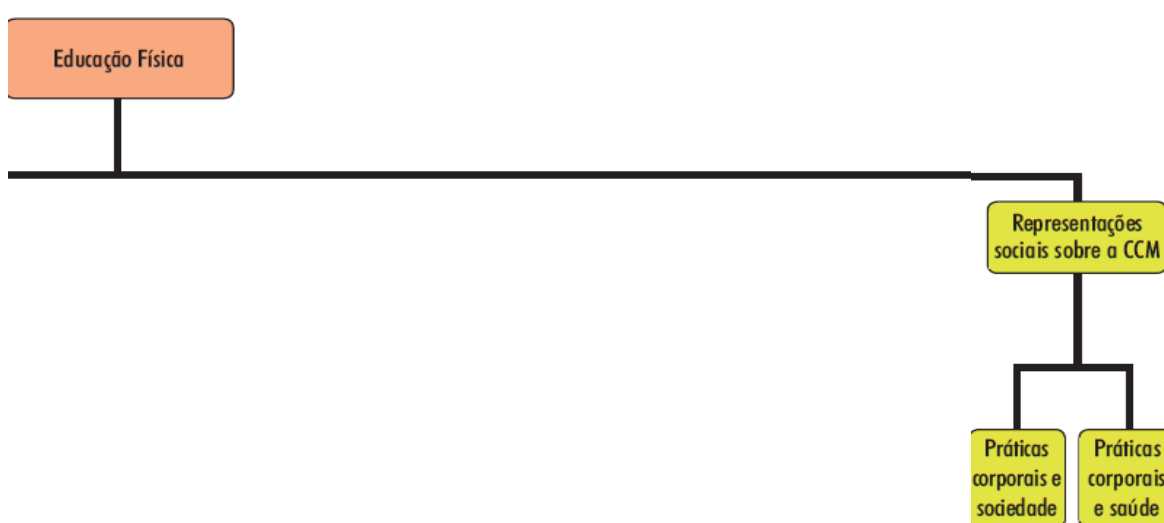
Fonte: adaptado de González e Fraga (2009a, p. 123)

<sup>60</sup> “O Referencial Curricular está baseado nos temas estruturadores. Tais temas se caracterizam por apresentar de forma organizada conhecimentos que constituem o objeto de estudo de uma área.” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 118).



Já o segundo elemento de organização está vinculado ao que os autores chamam de “representações sociais sobre a cultura corporal de movimento”, que se dividem em: “práticas corporais e sociedade” e “práticas corporais e saúde”, como pode ser observado na sequência.

Figura 5 – Conhecimentos ligados às representações sociais sobre a cultura corporal de movimento



Fonte: adaptado de González e Fraga (2009a, p. 123)

O conjunto de ambas as ilustrações e suas subdivisões constitui os temas estruturadores das Lições do Rio Grande. Contudo destaco-os como elementos importantes a serem analisados. O motivo, em especial, é porque os saberes apontados pelos autores como o conhecimento da Educação Física se configuram enquanto uma estratégia moderna para a lógica do ‘poder ensinar’, ou do que se deve ensinar (FOUCAULT, 2008a).

Os temas estruturadores da Educação Física nas LRG têm como uma de suas referências a Praxiologia Motriz, a qual, segundo Fraga (2013), é um elemento que contribuiu para organizar as discussões acerca das práticas corporais no documento. A Praxiologia Motriz é conhecida no meio acadêmico/científico especialmente pelos trabalhos produzidos pelo professor francês Pierre Parlebas, que há aproximadamente 40 anos vem se dedicando a tais formulações<sup>61</sup>. Segundo

<sup>61</sup> As discussões acerca da Praxiologia Motriz aparecem no contexto da América Latina no final da década de 1960, apresentando como uma das suas principais contribuições a organização dos jogos esportivos. Contudo é na Argentina que essa teoria ganha maior destaque (RIBAS, 2002), tendo

Oliveira e Ribas “[...] a praxiologia motriz não é uma concepção de ensino dos esportes, nem é sua pretensão se tornar uma” (2010, p. 132). Contudo seus instrumentos de análise são utilizados para se produzir descrições acerca das “relações internas dos jogos e esportes” (ibidem, p. 132).

No caso das Lições do Rio Grande, esse saber está vinculado a uma organização do conhecimento das práticas corporais, como pode ser observado na resposta de Fraga sobre as fontes utilizadas como referências do documento:

*[...] Talvez a referência mais inusitada no âmbito da produção curricular tenha sido a utilização dos princípios da Praxiologia Motriz, de Pierre Parlebas, trazida pelo Fernando de forma adaptada, para a organização de uma outra dimensão do conhecimento das práticas corporais, especialmente para colaborar na caracterização e diferenciação das práticas corporais entre si. Então, essa adaptação produzida pelo Fernando foi muito útil para dar maior concretude às competências que propúnhamos no âmbito das práticas corporais. Tanto no âmbito das práticas corporais de um modo mais geral como esporte, jogos motores, como lutas, como também dentro de algumas delas, como, por exemplo, esporte. A ginástica, por exemplo, a gente acabou optando em manter a nomenclatura proposta pelos PCN. Apesar de mantermos a expressão ginástica, inserimos três subdivisões: ginástica acrobacia, ginástica exercício físico, ginástica práticas corporais introspectivas, muito em função das demandas motoras diferenciadas que cada uma delas proporciona a quem pratica... Por exemplo, a acrobacia gera um tipo de experiência corporal diferente da introspectiva, que por sua vez é diferente da experiência que cada um de nós tem com os exercícios físicos. Então, se elas são diferentes entre si, elas mereciam ser tratadas no documento de modo diferenciado para que pudessem ser desenvolvidas em projetos escolares como objeto de estudo diferenciados aos alunos na escola. (FRAGA, 2013, p. 13).*

Essa referência não muito usual na Educação Física brasileira<sup>62</sup> é a proposta escolhida pelos autores para organizar e dar concretude às competências e aos temas estruturadores, vinculados às práticas corporais, como os saberes a serem ensinados nas escolas. Essa organização tem como característica fixar o significado de cada tema estruturador e definir em qual deles cada conteúdo da cultura corporal de movimento vai se encaixar. Demonstrem-se, assim, fortes aproximações com um

---

retornado a um documento curricular brasileiro através de um de seus autores, o professor Fernando González, que é argentino radicado no Brasil, e teve sua formação inicial construída no país vizinho, Argentina.

<sup>62</sup> Apesar de a referência da Praxiologia Motriz não ser muito usual na Educação Física brasileira, Oliveira e Ribas (2010) descrevem que as contribuições desse saber estão sendo bastante trabalhadas na França, em Portugal e na Espanha, além de alguns professores brasileiros terem desenvolvido pesquisas com esta temática, tais como José Ricardo da Silva Ramos, Marco Bortoletto, João Francisco Magno Ribas, dentre outros.

modelo estruturalista de organização dos saberes (SILVA, 1995), que de forma arbitrária produz e classifica significados e ideias acerca de determinado conteúdo, como pode ser observado, por exemplo, na definição de jogos motores, utilizada pelos autores.

Jogos motores são “aqueles cuja movimentação corporal dos participantes é um elemento essencial, e não apenas utilitário, para sua realização” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009b, p. 103). Nesse contexto, é possível refletir que o elemento da cultura corporal de movimento, o jogo, não se constitui a partir de uma perspectiva histórica a qual sujeitos, através de suas relações, experiências, vivenciando aprendizagens e ensinamentos, produziram uma atividade que, substanciada sob determinado olhar e validada sob determinado saber científico, foi classificada enquanto jogo. Ainda é preciso dizer que o jogo que realizamos na cidade de Porto Alegre pode ter nome, forma, características, dentre outros elementos diferentes do realizado em Pelotas.

Retornando as discussões sobre Praxiologia Motriz, Parlebas a descreve como a “ciência da ação motriz<sup>63</sup> e especialmente das condições, modos de funcionamento e resultados de seu desenvolvimento” (2001, p. 264). O desenvolvimento dessa ação motriz, para os estudiosos da praxiologia, está ligado à lógica interna dos jogos e esportes<sup>64</sup>, que tem “como base os limites e as possibilidades determinadas pelos regulamentos” (OLIVEIRA; RIBAS, 2010, p. 131). Dessa forma, esse saber se vincula à norma e à estrutura já preexistentes e estabelecidas por seu regulamento, ou pelas regras estabelecidas para o jogo, possibilitando sua realização e a produção de uma ação motriz.

Os jogos e os esportes, nessa organização praxiológica, são classificados pela sua situação motriz e/ou situação ludomotriz, que podem ser regidas e

---

<sup>63</sup> Ação motriz é o processo de adaptação da conduta motriz de um ou mais sujeitos ativos, em uma situação motriz particular. Consiste em todos os movimentos, independentemente de seus executores, realizados durante a prática de um jogo ou esporte, desde que previamente determinados pelas regras e normas de funcionamento da atividade (OLIVEIRA; RIBAS, 2010, p. 137).

<sup>64</sup> Oliveira e Ribas trazem a seguinte diferenciação entre jogo tradicional (propriamente dito) e institucional (esporte): “O Jogo Esportivo Institucional, ou Esporte, possui uma organização representada por entidades, por associações e por federações que têm como objetivo padronizar as regras e formas de participação para adequá-lo às condições necessárias para o desenvolvimento do alto rendimento imposto, princípios estes fortemente influenciados por processos socioeconômicos e de consumo ligados aos eventos esportivos. Já o Jogo Esportivo Tradicional compreende todos os jogos esportivos que não tenham sido institucionalizados e estão atrelados a uma tradição de uma sociedade ou grupo específico” (OLIVEIRA; RIBAS, 2010, p. 139).

praticadas. Desse modo, são classificados em quatro categorias: esporte (regras institucionalizadas); quase esporte (semi-institucionalizado); jogo tradicional (atividade não institucionalizada); quase jogo esportivo (atividades livres) (RIBAS, 2002; OLIVEIRA; RIBAS, 2010; PARLEBAS, 2001).

Esses argumentos que classificam os jogos e os esportes a partir de uma situação motriz, em uma perspectiva pós-estruturalista, tal qual defendo nesta dissertação, são na melhor das hipóteses questionáveis. Entendendo que toda prática de subjetividade humana produz efeitos de verdade (SILVA, 1994), individual ou coletivamente, não é possível desconsiderar os efeitos produzidos na realização de uma atividade esportiva institucionalizada; há um quase jogo esportivo, ou vice-versa.

Talvez um bom exemplo para refletirmos acerca desses argumentos seja as regras do esporte institucionalizado voleibol, que nas últimas décadas vem sofrendo constantes modificações em suas regras, para responder a interesses de ordem econômica e de televisionamento dos jogos. Mudanças como a da pontuação dos jogos e a da implantação de um jogador especialista na parte defensiva do jogo, por exemplo, refletem de forma direta nos jogos realizados nos parques, nas praças e nos espaços de lazer das várias cidades. Essas ações não aconteceram por uma situação motriz ou ludomotriz, mais porque se produziu um efeito de verdade sobre o esporte voleibol, que na atualidade considera esse novo formato de experimentação e vivência do esporte e jogo, mais adequado ao momento histórico ao qual estamos vivenciando.

Mesmo que a Praxiologia Motriz não seja uma concepção didático-pedagógica, como descrevem Oliveira e Ribas (2010), em conjunto com as discussões do Movimento Renovador, elas continuam produzindo formas, estruturas, normas que instituem o saber da cultura corporal de movimento como o pedagogicamente adequado para se trabalhar com a disciplina Educação Física dentro das Lições do Rio Grande. Sobre isso, lembro a seguinte passagem de Foucault (1993, p. 140):

Por outros meios, a escola mútua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; e por outro

lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.

Pensando nisso, os referenciais curriculares de um modo geral são normas que podem doutrinar alunos e os professores. Selecionam conhecimentos (saberes, competências, temas, conteúdos etc.), ditando ou sugerindo formas de se fazer e de organizar. A Praxiologia Motriz reforça a questão da estrutura e da norma, organizando o saber da Educação Física.

A caracterização de Esportes apresentada por Parlebas (1999, p. 197) está submetida à autoridade institucionalmente reconhecida; são regidos por regulamento mais preciso, confiado e reconhecido, profundamente atrelados aos processos socioeconômicos de produção e de consumo – sustentam que o mundo do esporte institucionalizado, chamado por Kunz de Esporte de Rendimento, fomenta princípios de sobrepujança e de comparações objetivas, formas essas que não deverão entrar na escola sem uma transformação pedagógica. (OLIVEIRA; RIBAS, 2010, p. 131).

Noto que, embora apareça apenas em uma entrevista e nas referências das Lições do Rio Grande, essa forma de ‘olhar’ permeou toda a organização dos temas estruturadores e guiou, possivelmente, um enfoque maior para o esporte, dando aos temas certa hierarquia, como pode ser observado no quadro abaixo.

Figura 6 – Distribuição dos temas estruturadores

	Esporte	Ginástica	Jogo motor	Lutas	Práticas corporativas expressivas	Práticas corporais junto à natureza	Atividades aquáticas	Práticas corporais e sociedade	Práticas corporais e saúde
5ª e 6ª	50%	18%	10%		10%			6%	6%
7ª e 8ª	44%	10%		8%	10%	10%	6%	6%	6%
1º	44%	12%			12%	10%	6%	8%	8%
2º e 3º	40%	16%			12%	12%		10%	10%

Fonte: González e Fraga (2009a, p. 125)

No documento Lições do Rio Grande, o esporte ganha grande destaque, sendo – entre todos os anos escolares da segunda fase do Ensino Fundamental e por todo o Ensino Médio – a temática com maior valoração, ou pelo menos a temática que ganha o direito de desfrutar do maior tempo disponível para as suas atividades (Quadro 2). Entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino

Médio, de 40% a 50% do tempo disponível para as atividades da disciplina Educação Física, devem ser destinados à abordagem dessa temática. E nesse cálculo ainda não estão computadas todas as atividades que de alguma forma se relacionam com a discussão esportiva e/ou do esporte, como o trato esportivo da ginástica, das lutas, das atividades aquáticas.

Na sequência das prioridades a serem trabalhadas no ambiente escolar, ganha destaque a ginástica, seguida pela ordem por: práticas corporais expressivas; práticas corporais e saúde; práticas corporais e sociedade; atividades aquáticas; jogo motor; e, por último, as lutas. Nesse formato de organização, os temas esporte, ginástica, práticas corporativas expressivas, práticas corporais e saúde, práticas corporais e sociedade devem ser desenvolvidos em todas as fases do Ensino Fundamental e Médio. Já os temas das práticas corporais junto à natureza aparecem em cinco períodos, da 7ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. As atividades aquáticas em três fases estão colocadas da 7ª série até o 1º ano do Ensino Médio. O jogo motor e as lutas em duas fases: o primeiro na 5ª e 6ª séries, e o segundo na 7ª e 8ª séries.

Essa organização é produtora de subjetividades, visto que integra uma forma disciplinar no trato com a Educação Física.

A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu super poderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. (FOUCAULT, 1993, p. 153).

Essa forma, mesmo que modesta, delimitou os espaços do currículo da Educação Física, produzindo saberes que são entendidos por mim como

[...] um recurso instrumental que significa o nível do discurso e das formulações teóricas próprias do conhecimento científico ou com pretensão à cientificidade. Mesmo quando não legitimado como ciência, o saber possui uma positividade e obedece a regras de aparecimento, organização e transformação que podem ser descritas. (PORTOCARRERO, 2009, p. 13).

Olhar para essa positividade do saber, entendendo-o como uma formulação do conhecimento científico da área Educação Física, vem me causando certo desconforto, quando lido com as Lições do Rio Grande. Ao olhar para esse

documento, pergunto: como foram valorados/escolhidos os saberes a serem desenvolvidos na disciplina Educação Física escolar? Por que o espaço de uma temática se sobrepõe ao de outra? Vejo a Educação Física escolar e este documento curricular como mais um elemento de sanção normalizadora para o bom adestramento dos corpos, como comenta Foucault (1993, p. 135): “[...] trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ‘ordem’”.

Os organizadores do documento dedicado à Educação Física nas LRG continuam a sua defesa na escolha e seleção dos saberes, partindo do argumento de que se sabe que alguns conteúdos são mais presentes do que outros, como pode ser observado no fragmento abaixo.

*Então, a gente escolheu para o segundo ciclo dos anos finais, para o Ensino Médio, para o primeiro ano – ciclo 1 do Ensino Médio – e segundo e terceiro – ciclo 2 –, trabalhar com o tema esporte, porque é sabido que é o conteúdo mais presente na escola. (GONZÁLEZ, 2013, p. 12).*

Essa distribuição reflete, de certa forma, a construção histórica da área, que colocou o esporte como destaque e, por vezes, como sinônimo da Educação Física. Mesmo assim, merece ser questionada. Toda essa organização e sistematização das temáticas a serem trabalhadas nas Lições do Rio Grande, com os seus seguintes percentuais e valoração de prioridades, remete a uma ideia absolutamente moderna de escola, em que se faz necessário esquadrihar, formatar, delimitar o que, como e quando devem ser abordados os saberes de cada área do conhecimento.

Nessa relação de produção de subjetividades, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul estabelecem o esporte como temática privilegiada do saber da Educação Física escolar. Como se pode visualizar na fala de um dos autores, quando pedi a ele para comentar um pouco mais sobre a sistematização dos temas estruturadores a serem trabalhados na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

*A gente trabalhou com jogos no caderno de quinta série; nos outros, o esporte é o elemento central. No caderno da sétima e oitava séries escolhemos a classificação dos esportes: o do primeiro ano do Ensino Médio é a prática dos*

*esportes no âmbito do lazer, como ela pode ser vivida, experimentada; e o do terceiro do Ensino Médio o tema é esporte, saúde e educação. A escolha do esporte se deve ao fato de que é um elemento central dos trabalhos da Educação Física na escola. Desde a década de 1950, a gente tem uma hegemonia dos esportes na escola, às vezes pendendo um pouco mais para a aptidão física, ora pendendo para a detecção de talentos; ou ainda como mero entretenimento. Às vezes parece que o esporte é a única possibilidade de trabalho, especialmente. A gente pensou que seria importante trabalhar com algo que é tido como um elemento muito marcante na cultura escolar, e que julgamos realmente importante ser trabalhado dentro da perspectiva traçada no Referencial para mostrar que existem outras dimensões do esporte que não podem ser trabalhadas. Por isso, escolhemos o tema das três unidades que já citei anteriormente. (FRAGA, 2013, p. 15-16).*

Como é possível perceber no excerto acima, o esporte vem sendo conteúdo privilegiado da Educação Física há várias décadas. Segundo a proposta curricular para as escolas estaduais do Rio do Sul, deve continuar a ser. Contudo, abordado de maneira diferente das já trabalhadas anteriormente, como aptidão física, detecção de talentos, entretenimento.

Esse privilégio ao esporte gera preocupações em tempos nos quais a área ganha destaque pela realização de megaeventos esportivos no país e em que a formação de professores nem sempre considera ideias críticas acerca do fenômeno esportivo. Ou seja, esse maior espaço dado ao esporte pode funcionar tanto como uma forma de questionar as formas hegemônicas como uma forma de reforçá-las.

Vale lembrar que uma defesa possível a essa distribuição é que, pela própria construção histórica, podemos encontrar professores(as) que ficam apenas no esporte, não abordando outras práticas. Tal quadro mostraria a necessidade de ampliar significativamente outros temas.

Ocorre que, mesmo se propondo a ser um guia e dizendo que não é imutável, na relação entre os percentuais os autores do documento colocam:

[...] é importante frisar que os percentuais não deverão variar muito, pois isso traria dificuldades para o desenvolvimento das diversas competências a serem aprendidas pelos alunos nas aulas de Educação Física, especialmente se eles vierem a trocar de escola. A recomendação é de que o tempo dedicado ao tema esporte, apesar de ser um dos conteúdos mais tradicionais da Educação Física, não exceda o previsto no quadro acima. Por conseguinte, o plano de estudo das escolas não deveria prever menos tempo do que o estipulado pelo Referencial para os outros temas estruturadores (e talvez ainda seja pouco tempo). (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, p. 126).



Aqui fica mais claro o reconhecimento do esporte como tema com maior 'legitimidade', mas que deve dar espaço a outros. E também a pouca flexibilidade do planejamento da escola, pois, por exemplo, se o professor realiza um diagnóstico na turma e percebe que os alunos nunca tiveram outros temas na escola, será que ele não deveria ficar todo o ano em outros temas e fora do esporte? Numa comunidade que só possui práticas com a natureza, jogos e danças, os outros temas não deveriam ser reforçados?

Entendo que, em um documento que busque fixar o referencial curricular de um estado da federação, os autores ficam na 'corda bamba' das definições e, por vezes, optam por determinado saber em detrimento de outro, e é impossível agradar a todos. Mas em um documento que se propõe a seguir o Movimento Renovador, com propostas críticas, dando ao professor um papel de protagonista no processo ensino-aprendizagem, a definição de percentuais me parece ser contraditória à própria lógica defendida na elaboração do material, que se diz um guia de estudos e possibilidades de abordagem da cultura corporal de movimento. Dessa forma, entendo que a diversidade das práticas corporais existe no documento, contudo não se valoriza a partir da história de vida dos sujeitos envolvidos no processo escolar, enquadrando os saberes da Educação Física.

Para além do destaque recebido nos referenciais e nos cadernos de professores e alunos, o esporte também se sobressai, como podemos perceber através dos próprios títulos destes cadernos<sup>65</sup>: 5ª e 6ª séries – “jogos de antigamente, jogos de sempre”; 7ª e 8ª séries – “um passeio pelo mundo dos esportes”; 1º ano do Ensino Médio – “às ganhas, e às brincas: dois modos de viver o esporte”; e 2º e 3º anos – “Esporte, educação e saúde”. Nessa linha de valorização e diversificação da cultura corporal de movimento, os autores não se ativeram à necessidade de abordar outras temáticas, como os descritos por eles nos temas estruturantes desse documento.

Por fim, penso que esse destaque/reforço ao conteúdo esporte revela o quanto ainda temos, no campo da da Educação Física, que debater sobre os

---

<sup>65</sup> Na elaboração dos cadernos do professor e do aluno do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, os autores optaram por trabalhar pelo desenvolvimento da discussão do esporte, como exemplo da forma pela qual se deve trabalhar com esta proposta pedagógica (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e, 2009f, 2009g).

conteúdos/temas, que ao longo dos séculos nos interpelaram, sustentando várias práticas que (in)conscientemente incorporamos as nossas aulas no espaço escolar.

Gostaria ao encerrar este capítulo justificar uma expressão que aparece no título após os dois pontos (:): A nova roupa do rei. Para quem como eu leu ainda na infância os contos de fadas de Hans Christian Andersen talvez se lembrem desse e de outras histórias fantásticas. No caso dessa dissertação a referência foi no sentido de fazer uma alusão as muitas tentativas de formulações curriculares que tem sido propostas em estados e municípios brasileiros. Onde as mesmas, se constituem enquanto uma instituição, que no anseio de direcionar as práticas curriculares não dialogam com o ambiente escolar, impossibilitando assim, a produção de novos sentidos e subjetividades que poderiam emergir desta relação..

Um pouco como a criança ao gritar: “o rei está nu” me senti na obrigação ética de suspeitar da nova roupa do rei...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM COMO RECOMEÇO

O ponto final de uma pesquisa acadêmico-científica é definido mais pelos prazos dos programas de pós-graduação do que por uma suposta conclusão que encerraria o estudo, com quase tudo que deveria ser dito. Ao mesmo tempo, é a possibilidade de não estar tão preocupado com as tarefas de escrever, ler, revisar, e também fazer outras coisas que no período do mestrado não foram possíveis, como dormir mais pelo menos por um tempo, fazer planos, enfim sonhar acordado sem ser necessariamente com a dissertação.

Contudo ainda é tempo de seguir acompanhado da “Dirce”, como no grupo de orientação tem sido chamada, e de fazer algumas considerações, retomando cada um dos capítulos do trabalho, e é o que segue neste espaço.

No primeiro capítulo, minha intenção foi apresentar um conjunto de opções que vão desde a definição do objeto, a constituição do material empírico, as filiações teóricas e metodológicas, além de minhas questões de pesquisa.

Entendo que tais opções, desenvolvidas no percurso desta dissertação, não foram seguras nem estáveis, pois estiveram circunscritas em territórios contingentes, instáveis, inseguros e contestados. Fiquei entre duas cidades e longe de Goiânia, único lugar que tinha vivido até o momento, me afastei da família e de amigos. Ousei ingressar numa linha de pesquisa e num campo de estudos com os quais eu não tinha a menor intimidade. Escolhi como objeto de pesquisa as *Lições do Rio Grande: referencial curricular para as escolas estaduais* a partir da analítica do poder, do saber e do sujeito tornadas visíveis, no regime de verdade do currículo produzido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

Este trabalho está posicionado dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e da Saúde, na linha de pesquisa *Educação científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos*. Tal linha agrega os trabalhos que investigam os efeitos das práticas sociais processadas em diferentes instâncias, visando a compreender como os discursos e as práticas atuam na produção de ‘verdades’ e de sujeitos.

Apoiado no referencial teórico pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, utilizei como caminho investigativo a análise cultural – com contribuições das discussões produzidas pelo Ceme acerca da história oral, para construir dados

empíricos em formato de entrevista (que nesta investigação está apoiada no pensamento da produção de identidades e subjetividades em sua pluralidade de significações no contexto das relações de saber e poder). Problematizei as práticas discursivas que constituem as Lições do Rio Grande, em seus aspectos políticos, epistemológicos, científicos e pedagógicos, que, enquanto relações de saber e poder, produzem verdades que determinaram o conhecimento com maior valor e/ou com características necessárias para ser trabalhado no ambiente escolar.

Certamente, o maior desafio enfrentado na trajetória de investigar e escrever a dissertação foi problematizar as Lições do Rio Grande a partir de um referencial teórico que não faz parte de seu campo enunciativo. O esforço esteve em pensar de uma outra maneira, dizer outras coisas. Senti-me convocado, como professor escolar, a suspeitar da ideia de crise da escola e principalmente de que os principais responsáveis por essa crise são os professores, que nessa lógica são posicionados como aqueles que não sabem o que e como ensinar, e por isso precisam de materiais que mostrem o caminho.

Fui auxiliado nessa tarefa de tentar pensar e dizer por uma extensa literatura pós-crítica sobre currículo, que me permitiu compreender o currículo como um conjunto de saberes e práticas que instituem os modos de vida dos sujeitos nos espaços escolares. Ou seja, os referenciais curriculares constituem domínios que articulam a vontade de poder com a vontade de saber.

Pensar documentos como as Lições do Rio Grande, que norteiam o processo educacional, implicou que eu assumisse a perspectiva foucaultiana da suspeita e que essa atitude fosse transportada para os materiais analisados, desnaturalizando um conjunto de noções tidas como verdadeiras.

Nessa direção é que foi possível compreender as condições de emergência de um referencial curricular gaúcho a partir de uma conjuntura política, econômica e jurídica que contribuíram para a sua produção. A partir de uma série de indicativos, propunha-se que entes federativos (estados) e municípios produzissem, no interior de suas políticas educacionais, parâmetros, diretrizes e referenciais curriculares a serem desenvolvidos nas escolas. Em conjunto com essas propostas norteadoras da ação curricular, também foram produzidas ferramentas teórico-metodológicas que dessem instrumental ao professorado, contribuindo, assim, com uma suposta melhoria da qualidade educacional (LDB, 1996).

As Lições do Rio Grande são um documento, referencial curricular, produzido entre os anos de 2008 e 2009, pela Secretaria de Estado de Educação, em conjunto com professores convidados. Esse material é uma das ações do projeto Professor Nota 10, que está vinculado ao Programa Estruturante Boa Escola para Todos, como descrito no primeiro capítulo, principalmente no item 1.2 desta investigação. Todas essas ações de melhoria da qualidade da educação das escolas públicas estaduais do estado do Rio Grande do Sul, de maneira geral, têm grande identificação com os objetivos e as metas do Movimento Todos pela Educação.

O referido movimento foi iniciado entre os anos de 2005 e 2006 por grandes empresários e organizações nacionais e internacionais que vislumbram, através do discurso da melhoria da qualidade da educação, o desenvolvimento e o cumprimento de objetivos e metas para a educação nacional. Como parâmetro para o cumprimento dessas metas foram estabelecidas, pelos Governos federais, estaduais e municipais (parceiros nesta empreitada), avaliações externas às instituições escolares, que quantificam o desenvolvimento dos alunos através de provas, e dessa forma avaliam o desenvolvimento das escolas.

No caso das Lições do Rio Grande, ainda é possível observar dois elementos que parecem ser o cerne de sua constituição. O primeiro está relacionado ao grupo político que estava à frente das ações governamentais do estado do Rio Grande do Sul e devido a isso, eram responsáveis por propor as políticas públicas, o PSDB. Tal partido direcionou como elementos centrais para este referencial uma série de características que, ao longo dos últimos anos, marcaram as suas ações políticas, como a ideia das competências, em especial as competências de ler, escrever e resolver problemas.

Já o segundo, a perspectiva do currículo por competências, pode resultar no esvaziamento do espaço dos diferentes saberes instrucionais, mas também dos saberes cotidianos e populares, em favor do saber técnico de 'como' desenvolver a atividade de ensino na escola, a partir da valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social.

Concluo que o currículo por competências, articulado à permanência do currículo disciplinar, compõe um discurso regulativo capaz de direcionar o processo de recontextualização do discurso instrucional e produzir o discurso pedagógico. Em

outras palavras, permanece a organização disciplinar, mas nesse caso os conteúdos mostram-se submetidos às exigências das competências a serem formadas.

Certamente é preciso considerar que tais orientações oficiais não são assimiladas pelas diferentes instituições educacionais da mesma maneira. Uma vez estabelecidas as diretrizes curriculares oficiais, elas produzem efeitos nas escolas e demais instituições educacionais, mas a incorporação efetiva ao currículo em ação nas escolas não ocorre sem resistências e processos de recontextualização capazes de produzir outras organizações curriculares.

Assim, nos processos de recontextualização no interior de cada uma das instituições educacionais, sempre há espaço para ressignificar, por exemplo, os princípios instituídos oficialmente, na medida em que campos de resistência e de conflito se estabeleçam. Em contrapartida, tão mais facilmente favoreceremos discursos, quanto mais estivermos fundamentados nos diferentes discursos curriculares produzidos e pudermos questionar sua associação a princípios conservadores, ou demasiadamente conciliadores. Essa postura é ainda mais importante nos dias atuais, quando muitos discursos curriculares aparecem recontextualizados na tentativa de assumir a aparência de inovação e de crítica e, assim, alcançar legitimidade.

Dessa forma, nesse início de investigação, findado no primeiro capítulo da dissertação, apresentei o olhar pelo qual visualizei as Lições do Rio Grande, o caminho que percorri nesses meses de trabalho, (des)construindo esse documento curricular. Assim, foi perceptível, pelo menos ao meu olhar, que a produção desse material pedagógico foi permeada por várias relações e interesses históricos e políticos, que dão condições e permitem possibilidades de elaboração de um artefato pedagógico, que, com suas verdades, ou melhor, os seus regimes de verdades (FOUCAULT, 2001), produz sujeitos e subjetividades.

O que considero importante neste momento é marcar que esses saberes proferidos pelos autores são frutos de uma decisão política, que envolveu, entre outras coisas, relações entre as leis que regem a educação, interesses dos gestores das políticas educacionais do Rio Grande do Sul, orientações pedagógicas a serem desenvolvidas no interior da proposta e suas respectivas escolhas de conteúdos e sujeitos a serem privilegiados no trabalho da Educação Física no ambiente escolar.

Na sequência desta dissertação, problematizei discursos e/ou regimes de verdades, epistemológicos e científicos que perpassaram a sistematização da Educação Física nas Lições do Rio Grande. Retomei algumas discussões acerca das correntes teóricas da Educação Física para apresentar argumentos que remontam esse documento como mais um artefato pedagógico que tem como principal referência os interesses de uma escola moderna, como pode ser observado no terceiro capítulo.

Segundo as análises realizadas, o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul utiliza-se de uma determinada discursividade (FOUCAULT, 2008b) acerca do saber da cultura corporal de movimento, para justificar o privilégio do conteúdo esporte em detrimento dos demais. Essa seleção ou privilégio não parte de interesses advindos das instituições escolares, através de trabalhos e/ou pesquisas realizadas com a comunidade escolar para visualizar quais saberes da Educação Física seria importante desenvolver em determinado contexto escolar, mas, sim, do (re)conhecido, dito histórico (no mínimo desde a década de 1950), do esporte, enquanto hegemônico nas discussões acadêmicas da área da Educação Física. Os autores das Lições do Rio Grande afirmam que este deve ser o “elemento central dos trabalhos da Educação Física na escola” (FRAGA, 2013, p. 15). Desconsideraram-se os conhecimentos já produzidos naquele ambiente escolar e várias outras produções históricas da EF nesse espaço.

Meu questionamento nesse momento do texto é sobre a forma como é proposta a sequência e divisão (esquadrinhamento) dos saberes da Educação Física escolar, deixando muito pouco ou quase nenhum espaço para os momentos e as invenções criativas de professores e alunos. Dificulta-se, sobretudo, a produção dos sujeitos na prática pedagógica, facilitando mais uma vez a reprodução e o desenvolvimento de temas, fixos, formatados, em uma espécie de caixa, com vários cadeados, que dificulta muito a sua abertura, modificação, (re)configuração, com os elementos que produzam outros sentidos, significados e significantes, nas relações desses sujeitos (CORAZZA, 2001).

Após essa retomada do caminho percorrido, acredito que muito se poderia fazer olhando para as Lições do Rio Grande. Porém, todo trabalho acadêmico tem os seus limites. Dessa maneira deixo aqui alguns temas e proposições, como sugestões para futuras pesquisas: condições estruturais de aplicação dos

referenciais (capacitações realizadas, o uso do documento pelos professores da rede, entre outros), formação continuada dos professores da rede após o documento, estrutura das escolas para aplicação do documento, formas de apropriação de um documento curricular, condições de trabalho dos professores, espaços e equipamentos para a Educação Física no estado, relação com outros documentos curriculares contemporâneos, legitimidade dos conteúdos da Educação Física nas escolas etc.

Espero que este trabalho, dentro de suas limitações, ajude especialmente àqueles envolvidos com a educação a entender esse tipo de documento, auxiliando a questionar, problematizar e produzir.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. II. p. 5-10.
- ALMEIDA, Felipe Quintao de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. 1. 128p .
- ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. “**Flores de plástico não morrem**”? Educação, Saúde e Envelhecimento na perspectiva de Gênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- ALVES, Nilda G. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 62-74, 2003.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 577-599, 2006.
- AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão-gerencial**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001.
- BALZANO, Sonia; BIER, Sônia. A gestão da escola comprometida com a aprendizagem. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. II. p. 29-36.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BARBOSA, Lívia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 120, n. 3, set./dez. 1996, p. 58-102.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BATISTA, Fábio Ferreira. Análise de dois programas estaduais de implantação da gestão da qualidade total: PROQUALI e PQAP. **Texto para Discussão**, n. 555. Brasília: IPEA, 1998.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

\_\_\_\_\_. Valores e finalidades na Educação Física escolar uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 144-150.

BIANCHI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de tese e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

BOBBITT, Franklin. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Co., 1918.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 28-33, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES; Centro de Educação Física e Desporto, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria I. Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (Org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 11-33).

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 159-188.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CASSESE, Sabino. **A crise do Estado**. Campinas: Saberes Editora, 2010.

CAVALCANTI, Lana de S. Propostas curriculares de Geografia no Ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, jan./jul. 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

\_\_\_\_\_. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-46.

\_\_\_\_\_. (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Estudos culturais para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 13-36.

\_\_\_\_\_; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 86-103, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: Um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DALL'IGNA, Maria Antonieta; CÓSSIO, Maria de Fátima. As políticas estaduais de formação continuada de professores no RS (1990-2010). In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., e CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Anpae, 2011.

DAMICO, José Geraldo Soares. **Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e Grigny Centre (França)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene C. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2001.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Elias. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1985.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político- Pedagógico**. Goiânia: FEF; UFG, 2003.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. **Lições do Rio Grande**: referencial curricular para as escolas estaduais. 2010. Disponível em: [http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=1&cd\\_noticia=2518](http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=1&cd_noticia=2518). Acesso em: 2 abr. 2013.

FARENZENA, Nalú. A emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/80/268>. Acesso em: 10 dez. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 114, p. 197-223, 2001.

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 49-72.

\_\_\_\_\_. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 39-60.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro et al. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. II. p. 37-50.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999a. p. 3-26.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

\_\_\_\_\_. Aula de 1 de Fevereiro de 1978. In: \_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008c. p. 117-154.

\_\_\_\_\_. Aula de 8 de Fevereiro de 1978. In: \_\_\_\_\_. **Segurança, Território e População**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008d. p. 155-180.

\_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 231-249.

FRAGA, Alex Branco. **Depoimento de Alex Branco Fraga: Projeto Garimpendo Memórias**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte – Esef/UFRGS, 2013.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 2001.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre; MÜHLEN, Johanna Coelho von. Garimpendo memórias: esporte, educação física, lazer e dança no Rio Grande do Sul. **Revista de História Oral, Oralidades**, v. 7, p. 53-66, jan./jun 2010a.

\_\_\_\_\_ et al. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010b.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, 2004.

\_\_\_\_\_; FRAGA, Alex Branco. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009a, v. II. p. 113-181.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação Física - Ensino Fundamental: Caderno do Professor. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física – Caderno do Professor**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009b, v. 2. p. 97-130.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação Física – Ensino Médio: Caderno do Professor. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Arte e Educação Física –**

Caderno do Professor. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009c, v. 2. p. 131-154.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação Física: Ensino Fundamental – 5ª e 6ª séries – Caderno do Aluno. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande**: Caderno do Aluno - 5ª e 6ª séries - Ensino Fundamental. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009d, v. 1. p. 69-84.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação Física: Ensino Fundamental - 7ª e 8ª séries - Caderno do Aluno. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande**: Caderno do Aluno - 7ª e 8ª séries - Ensino Fundamental. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009e, v. 2. p. 59-80.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação Física: Ensino Médio - 1º ano - Caderno do Aluno. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande**: Caderno do Aluno - 1º ano do Ensino Médio. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009f, v. 3. p. 71-82.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação Física: Ensino Médio - 2º e 3º ano - Caderno do Aluno. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande**: Caderno do Aluno - 2º e 3º ano do Ensino Médio. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009g, v. 4. p. 71-82.

\_\_\_\_\_. **Depoimento de Fernando Jaime González**: Projeto Garimpendo Memórias. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte – Esef/UFRGS, 2013.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Currículo e Mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 232-251, jan./jun. 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries históricas e estatísticas**. 2013. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17> . Acesso em: 11 nov. 2013.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudança. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Babilônios somos: a modo de apresentação. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-30.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e as repercussões no campo da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010.

LE BOUCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 153-170, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_ et al. O currículo da educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Anped. Rio de Janeiro: Anped, 2005. v. 1. p. 1-26.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v.25, n.2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, Pesquisar, Escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Nº25, p.235-245, 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de et al. **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: PNUd/INEP/MEC, 2006. v. 1.

MACEDO, Christiane Garcia. **Folclore na dança em Porto Alegre**: a formação do Conjunto de Folclore Internacional Os Gaúchos (1959 a 1966). Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. p. VII-XXIII.

MELLO, Guiomar Namó de. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2. p. 11-24.



MARTINY, Luis Eugênio; FLORÊNCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-DA-SILVA, Pierre Nornando. O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

MEYER, Dagmar E. Estermann et al. 'Mulher sem vergonha' e 'traidor responsável': problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 51-76, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. As mamas como instituintes da maternidade: uma história do passado. In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Orgs.). **Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa em salud – una antología ibero-americana**. México: Universidad de Guadalajara, 2002. p.375-401.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, nov. 2002.

\_\_\_\_\_. Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-36, 2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociedade e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez: 2008. p. 7-37.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-38.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Gil Teixeira; RIBAS, João Francisco Magno. Articulações da praxiologia motriz com a Concepção Crítico-Emancipatória. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 131-148, jan./mar. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedad**: léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA/RS. **Plano de governo Yeda governadora**. Porto Alegre: PSDB-RS, 2006.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-46.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_ et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o senhor Presidente José Sarney**. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIRES, Célia Maria Carolino. Currículos de Matemática: para onde se orientam? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 25-34, jun. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/244/227>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

PORTOCARRERO, Vera. **As ciências da vida**. De Canguilhem a Foucault. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. v. 1.

RENOVATO, Rogério Dias et al. Significados e sentidos de saúde socializados por artefatos culturais: leituras das imagens de advertência nos maços de cigarro. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 14, supl. 1, p. 1599-1608, 2009.

RIBAS, João Francisco Magno. **Contribuições da Praxiologia Motriz para a Educação Física Escolar**: Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

\_\_\_\_\_. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 34-57, jan./jun. 2001a.

\_\_\_\_\_. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros dos sujeitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

\_\_\_\_\_. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. v. 1.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. **Idéias**, n. 26, p. 47-65, 1995.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

\_\_\_\_\_. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-261.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Máxima A. de O. da. **Argumentos sobre o “por que ensinar matemática na escola” na concepção de diferentes atores da educação matemática.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SIMON, Roger L. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 61-84.

SOARES, Carmem Lúcia et al. (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JUNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições** [on-line], v. 22, n. 1, p. 183-196, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/14.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2012.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil: dados do Rio Grande do Sul.** 2013. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/rio-grande-do-sul>. Acesso em: 12 mar. 2013.

TRINDADE, Iole Maria Favieiro. Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-58, 2007.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

\_\_\_\_\_. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e profissionalização do magistério. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 101-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_ (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais: In: Costa Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p.37-72.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas. **Educação On-Line**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 13-38, 2006a.

\_\_\_\_\_. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Luzia Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 13-43.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIGARELLO, G. Higiene do corpo e trabalho das aparências. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo**: da revolução à grande guerra. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 375-392.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

ZANELLA, Andréia Vieira. Sobre começos e recomeços. In: ZANELLA, Andréia Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013. p. 51-82. (Coleção Cartografias).

**ANEXO A – Modelo de carta de cessão do Projeto Garimpando Memórias**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE

**CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_ CPF nº \_\_\_\_\_, declaro, ceder ao Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao Projeto Garimpando Memórias.

O Centro de Memória do Esporte fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação da fonte e autor.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do depoente

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE**

Roteiro da entrevista realizada para a produção da dissertação de Mestrado, que tematiza o Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Pesquisador: Bruno de Oliveira e Silva

Orientador: José Geraldo Soares Damico

Local da Entrevista:

Data da entrevista:

Nome:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

1 – Como você se envolveu na produção do documento Lições do Rio Grande (quando, quem convidou, por que do convite)? Você sabe se outro grupo de autores foi procurado a participar da produção deste documento? Se sim, como isso ocorreu?

2 – Qual era a proposta inicial da Seduc/RS? Havia alguma diretriz da Seduc/RS para seguir? Como foram as condições, possibilidades para a construção do documento?

3 – Como foi o processo (reuniões, pesquisa, escrita, formação da equipe)? Houve alguma relação com outros grupos de trabalho que produziram as Lições em outras áreas do conhecimento?



4 – Em algum momento os professores da rede estadual foram chamados a participar? Se sim, qual e como foi esta participação? Se não, por que eles não participaram?

5 – Qual ideia de Educação Física o documento produz? Se aparecer a ideia de competências. Como se chegou na definição das competências para a Educação Física?

6 – Como foi pensado o professor nas Lições do Rio Grande?

7 – Como foi pensado o aluno nas Lições do Rio Grande?

8 – Como foi pensada por vocês (Fernando e Alex) a ideia dos Cadernos de Formação? Qual é o sujeito professor e aluno dessa proposta?

9 – Falemos sobre as fontes ou principais referências (autores) em que vocês se apoiaram para a construção das Lições. Como se deu o processo de escolha destes autores?

10 – Como foram definidos os “elementos pedagógicos” a serem propostos no documento? Como se decidiu ou foi realizada a “divisão” destes elementos ao longo de todos os anos de ensino trabalhados pelo documento (2ª. fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio)?

11 – É possível você dissertar um pouco sobre qual a intenção da sistematização das práticas corporais? Por exemplo: O jogo (5.6 séries); Esportes (7.8 séries); O ganha, brinca, na relação com os esportes (1º. Ano do Ensino Médio) e Os esportes e a sua relação com a educação e saúde (2º. e 3º. Anos do Ensino Médio).

12 – Quais eram os avanços pretendidos para o documento?

13 – Sabemos que os “referenciais” foram lançados no final do Governo Yeda Crusius pela então secretária Mariza Abreu. Você tem notícias com a posse da nova administração qual destino e tratamento foi dado ao material produzido? E o que você pensa disso?

14 – Como foi a distribuição dos materiais (cadernos) e a pactuação com professores/as nas escolas sobre a utilização dos referenciais?

15 – Falemos um pouco sobre a formação do professorado depois do lançamento dos referenciais do RGS: como se deu, quais coordenadorias foram escolhidas? Quantas vezes cada grupo recebeu? Na tua opinião esse processo foi exitoso?

16 – Como vocês, que estiveram diretamente implicados na produção do material, se posicionam em relação às teorias de formação de professores que chamam a atenção sobre a ideia do professor reflexivo e/ou sobre a presença da autobiografia do docente na sala de aula? Como isso se articula ao material produzido?

17 – Nós sabemos que outros estados da federação têm formulado propostas ou referenciais como o produzido pelo grupo em torno de vocês (Alex e Fernando). Qual sua opinião sobre o que se tem sido construído e o modo?

18 – Como você tem recebido as críticas mais elogiosas e outras diríamos mais negativas em relação às Lições? Quais você considera pertinentes? (FACED da UFGRS, de outros estados ou grupos...).

