

POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA HUMANIZADORA: UM OLHAR PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Iranira Geminiano de Melo¹

Robson Fonseca Simões²

RESUMO

As reformas educacionais acompanham a história da educação no Brasil, em especial da educação pública. A partir dessa premissa, entendemos que o pensar e o atuar no campo educacional compreendem responsabilidade social e ética, orientadas para o desenvolvimento humano. Não é difícil entender que toda a dinâmica característica da ação educativa requer constante reflexão e acarreta, constantemente, inúmeros questionamentos e incertezas. Alguns teóricos nos ajudam a refletir que essas dúvidas, desconfortos e inquietações não precisam ser vistas como algo negativo ou contraproducente. Ao invés disso, podemos entender o conflito e a contradição como parte da construção de qualquer tipo de conhecimento e da prática. Refletir sobre os discursos acerca das políticas educacionais e práticas curriculares no âmbito da Educação Física, portanto, se faz necessário. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo problematizar as possíveis mudanças para a Educação Física, no âmbito do Ensino Técnico Integrado ao Médio rondoniense. A modalidade da Educação Profissional enfrenta os grandes desafios educativos inseridos em suas especificidades pedagógicas da Amazônia ocidental. De natureza qualitativa, trata-se de um trabalho, que dialoga com uma tese de doutoramento. Os estudos de Foucault (1996), Fisher (2001) e Ramos (2003) ajudam a refletir que qualquer prática, seja a mesma, a elaboração de uma lei, norma ou uma decisão sobre um planejamento de aula ou uma atividade avaliativa, está sempre carregada de valores, ou seja, de ideologias.

Palavras-chave: Educação Física. Reforma do Ensino Médio. Discurso. Currículo. Ensino Técnico Integrado.

1 PENSAR OS DIREITOS DOS SUJEITOS, PENSAR A EDUCAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO

O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros

A epígrafe deste estudo, uma aproximação da escrita poética de Manoel de Barros, pode ser um ponto de partida, no esforço em se poder auxiliar pesquisadores e pesquisadoras a verem com outros olhos os debates produzidos sobre as reformas curriculares no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mais especificamente junto ao Instituto Federal de

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf/UNIR). Mestra em Ciências pela UFRRJ. Professora EBTT. E-mail: iranira.melo@ifro.edu.br.

² Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia, Brasil. E-mail: robson.simoies@unir.br.

Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, que ainda mantém viva a problematização sobre as possíveis mudanças para a Educação Física no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio rondoniense.

As reformas curriculares podem ser refletidas como um conjunto de ações para solucionar problemas educacionais, não apenas mudança ou inovação na área. Por outro lado, elas podem resultar de interesses políticos e econômicos que acabam por inviabilizar o projeto pensado para a Educação Básica, evidenciando-se, desse modo, como um direito e também como um componente crucial para o exercício da cidadania dos sujeitos.

O objeto da Educação é, sempre e em qualquer circunstância, a preservação ou a transformação da sociedade no intercurso do treinamento de determinadas habilidades (SOUZA, 1987). Ademais, desempenha um importante papel na medida em que é constitutiva das relações humanas. Nessa acepção, pensar a Educação é também refletir sobre a sociedade e seu objetivo, “a conservação ou transformação, de acordo com a correlação de forças em articulação permanente e contraditória no seio dessa mesma sociedade” (SOUZA, 1987, p. 172).

Essa correlação de força no meio educacional resulta que todo 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, 1996). Além disso, é possível refletir que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas que são construídos de forma dinâmica nas relações sociais, e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos, políticos, entre outros. Polifônicos, carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, conseqüentemente, revelam relações de autoridade e poder entre os mesmos.

Sobre o conceito de discurso em Foucault (1996), destaca-se que contribui para as investigações no campo educacional, e significa um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva (FISCHER, 2001). É possível refletir que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas o motivo pelo qual se luta, o poder pelo qual se quer apoderar (FOUCAULT, 1996).

Historicamente o discurso tem sido tema da literatura, como o ocorrido entre Hesíodo e Platão sobre certa divisão que se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso. Essa separação seria nova, pois “o discurso

verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício do poder.” (FOUCAULT, 1996, p. 15).

E essa forma de verdade mascarada no campo se torna um simulacro que pode passar despercebido por muitos. Em pesquisa sobre o modo de produção capitalista e educação, Souza e Melo (2011) evidenciam contradições no discurso sobre a emancipação humana. Segundo os autores, ao se estabelecer enquanto classe dominante, a burguesia apresentou a Educação como o elemento de transformação que se processava numa sociedade de direito.

Entretanto, as transformações no plano da materialidade da emancipação real foram substituídas por soluções ideológicas, que legitimaram a sociedade capitalista. “Assim, cada vez mais as pessoas são convencidas pelo processo formativo em se conformar com a ordem social vigente e de que não é possível lutar por transformações reais nas relações sociais capitalistas” (SOUZA; MELO, 2011, p. 11).

Esse convencimento parece tão eficiente que existe em muita gente, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico (FOUCAULT, 1996). Se em vez disso, aceitasse que é necessário o processo, muitos discursos poderiam ser desmascarados, desvelados e desacreditados, sobretudo no âmbito educacional; enfim, em escala muito mais ampla,

é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 1996, pp. 43-44).

E as lutas sociais devem se fazer presentes na educação ainda que seja como uma forma de resistência já que nos últimos 150 anos, sua forma institucionalizada serviu ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital e de geração e transmissão de um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (com os sujeitos devidamente educados e aceitos) ou por meio de uma

dominação estrutural e subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008).

Sobre esse assunto, os estudos de Freire e Shor (1986) ajudam a refletir que a sociedade modela a Educação segundo os interesses dos que detêm o poder, de modo que se pode esperar uma Educação alavancada pela transformação dos poderosos, porque seria ingênuo pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática uma Educação problematizadora. Afinal, caso se permitisse, traria infindáveis problemas para os que estão no poder. E esse é o motivo para que a Educação seja fiscalizada, questionando, portanto, os discursos com as propostas da Escola sem Partido (FRIGOTTO, 2017).

Diante do exposto, buscou-se problematizar o discurso presente na Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente, no âmbito da Educação Física para a modalidade Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio da Amazônia ocidental, considerando analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos a partir de decisões às quais ainda não há consenso nas discussões colegiadas junto aos Projetos Pedagógicos dos cursos no Instituto Federal de Rondônia. Nessa acepção, como reflete Foucault (1996), é preciso questionar a vontade da verdade, restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento, suspender, enfim, a soberania do significante.

2 DISCURSOS POLIFÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

Se para Foucault (1996), nada há por trás das cortinas, de modo que analisar o discurso seria constatar as relações históricas, de práticas concretas presentes nos discursos, dessa forma, foi possível destacar e procurar analisar alguns textos que também buscam apresentar o debate sobre a Reforma do Ensino Médio na Educação, enquanto uma produção histórica e política, considerando que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001).

As linhas da Base Nacional Comum curricular anunciam que, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), este documento oficial da Educação procura definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos da Educação Básica (BRASIL, 2014). Entretanto, o trecho abaixo, extraído da BNCC (2018) procura enfatizar o olhar para o Ensino Fundamental;

[...] São definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 469).

No trecho acima, é possível entender que torna-se necessária a discussão sobre as especificidades diferenciadas dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobretudo para os jovens que residem na região norte, mais especificamente na Amazônia ocidental. Mas quais as especificidades do Ensino Técnico Integrado ao Médio que impossibilitam receber a mesma atenção dada ao Ensino Fundamental no que diz respeito às habilidades e competências por disciplinas específicas? Os estudos de Candau (2016) sugerem que articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação constante, tanto de instâncias governamentais, quanto de movimentos sociais, organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil.

Ao apresentar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, mais especificamente para a área de Linguagens e suas Tecnologias, são descritas competências específicas de ensino que tratam da comunicação e expressão dos sujeitos. É possível refletir que no escopo da Educação Profissional, modalidade Integrada ao Ensino Médio, as ações educativas evidenciam-se como um direito e também como um componente crucial para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a área de Linguagens e suas Tecnologias desempenha um importante valor para os sujeitos na medida em que é constitutiva das relações humanas, sociais e permeia por todas as áreas de conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) considera a apropriação dos sujeitos pelos conhecimentos historicamente constituídos, permitindo-lhes realizar leitura crítica do mundo natural e social por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação com base em evidências, no esforço em poder colaborar para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas. Dessa maneira, é possível refletir que as especificidades da região norte poderiam ser discutidas com mais flexibilidade, considerando o,

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas *competências e habilidades*¹ será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas por BRASIL, 2018).

Quando o discurso são os itinerários formativos, com a redução do número de disciplinas que deveriam ser cursadas pelos sujeitos do Ensino Médio, cujo objetivo é priorizar um projeto de vida para os estudantes dessa modalidade de ensino, percebe-se que também ainda não há consenso entre os atores, pesquisadores, professores, dirigentes junto ao Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Docentes, associações, movimentos sociais e entidades vêm traçando embates ideológicos. Cabe destaque a manifestação contrária à BNCC da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na qual a mesma enfatiza a falta de diálogo verídico do estado com as comunidades escolares na construção da Base; a homogeneização do currículo, desconsiderando todos os debates feitos no campo educacional nos últimos anos; o cerceamento as menções de identidade de gênero e orientação sexual que demonstram o seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o Ministério da Educação (MEC) tem feito ao conservadorismo no Brasil².

Nesse contexto, questiona-se: Quais os itinerários que serão ofertados pela Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio? Quais as possibilidades de escolhas que os estudantes terão, considerando as especificidades dos cursos? Quais as formações profissionais ofertadas para os sujeitos nas diferentes regiões do Brasil?

Representações docentes e pesquisadores brasileiros rechaçam a Reforma com argumentações de que ela contraria aos Direitos humanos. Vale destacar que foram consideradas, pelo Ministério Público Federal, várias propostas inconstitucionais (BRASIL, 2016) no documento, pois contrariam os princípios de uma sociedade justa e sem preconceitos de qualquer espécie, desconsidera aos jovens seu pensar, sua cultura, sua história e vivências.

As reflexões de Ramos (2003) sugerem que a compreensão do conhecimento como possibilidade ontológica e construção histórica era uma limitação da pedagogia das competências e propôs uma pedagogia das competencias

¹ Ênfase dada aos termos possivelmente porque toda a organização da BNCC se dá de acordo com as competências e habilidades esperadas ao longo da Educação Básica.

² Disponível em: <https://anped.org.br/news/anais-das-reunioes-nacionais-da-anped-issn-2447-2808>. Acesso em 18/11/2021.

totalizante, centrada na práxis humana, excluindo o termo competências e, sugerindo assim uma impossibilidade de pedagogia das competências contra-hegemônicas.

Na relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde o período de colonização do Brasil por Portugal, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores e formação para o trabalho intelectual, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, em atendimento às exigências produtivas (CIAVATTA; RAMOS 2011).

Quando os debates são as especificidades da Educação Física, é possível observar que alguns estudantes têm na escola a única oportunidade de estudo e vivências da cultura corporal de movimento, trabalhando sobretudo os saberes nas dimensões conceitual (saber), procedimental (saber fazer/vivenciar) e atitudinal (saber ser/ saber conviver). Sobre a Reforma do Ensino Médio e considerando os aspectos da formação de professores da Educação Física, Soares, Abreu e Teixeira (2018) ajudam a pensar que:

a Lei 13.415/2017 apresenta um projeto de precarização profissional, de desvalorização da função professor, do empobrecimento cultural, da desmobilização político-social, da decadência da educação, do acirramento da desigualdade social, da flexibilização e privatização do trabalho e dos direitos sociais, trabalhistas, assumindo, por outro lado, a valorização do capital sobre o humano. (SOARES; ABREU; TEIXEIRA, 2018, p. 472).

Assim, torna-se fundamental a todos os pesquisadores, docentes, gestores, extensionistas, orientadores educacionais, assistentes sociais e técnicos administrativos em educação, o entendimento de que, como ensinou Paulo Freire, a Educação é um ato político, que para além de ensinar a ler letras, deve-se ensinar a reescrever a realidade. É salutar compreender e aceitar que a ideologia dominante vive dentro de nós, e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Entretanto, a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e reflexora da realidade (FREIRE; SHOR, 1986).

3 QUE VENHAM NOVOS DEBATES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foucault (1996) ajudou a refletir que existem muitos procedimentos de controle do discurso: do exterior, que funcionam como sistemas de exclusão, pondo em jogo o poder e o desejo, em outras palavras, os discursos que são ditos; e do interno, que são os discursos do acontecimento e do acaso, ou os discursos que se dizem. Nesse sentido, é possível entender que os discursos, que circulam na Base Nacional Comum Curricular, precisam ser problematizados pelos sujeitos da Educação Física que compõem a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Nessa polifonia discursiva, espera-se que haja forças para que os docentes dessa área continuem questionando, na tentativa de se propor uma Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio mais inclusiva, transformadora, criativa, acolhedora, reflexiva, consciente de que ao oprimido deve ser dado o direito de saber. Quem sabe assim, procurando decifrar os discursos presentes na Educação, seja possível não ser devorado pela esfinge¹.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério Público Federal. MP do Ensino Médio é inconstitucional, diz PGR. Procuradoria-Geral da República, 19 dez. 2016. Disponível em:

<http://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/mp-da-educacao-e-inconstitucional-diz-pgr>. Acesso em: 13 jun. 2021.

¹ Na mitologia grega “Édipo rei” de Sófocles, a Esfinge procura desafiar os que se apresentam na entrada da cidade de Tebas com o seguinte enigma: “Que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois, e à tarde tem três?”. Édipo respondeu que se tratava do homem, o que lhe evitou ser devorado pela Esfinge.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CANDAU, V. M.; F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso. Access em: 08 Mai. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College d'e France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: LOYOLA, 1996.

FREIRE, P.; SHOR, I. **O Cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, G. (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):93-114, 2003.

SOARES, M. G.; ABREU, M. C. P.; TEIXEIRA, C. L. D. A Reforma do Ensino Médio - 2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 2, p. 452-473, 1 ago. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/43258/22578>. Acesso em: 25 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n2a2018-10>.

SOUZA, J. F. **A Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Cortez, 1987.

SOUZA, O. M.; MELO, J. J. P. Modo de produção capitalista e educação: o discurso contraditório da emancipação humana. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, UFSC – Florianópolis – SC - Brasil, abril de 2011.