

Currículo, Educação Física e Hibridismo: um olhar sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental do Estado da Bahia

*Glaurea Nádia Borges de Oliveira**

*Marcos Garcia Neira***

Resumo

A partir da compreensão de currículo como produção discursiva, este artigo problematiza, por meio de uma análise cultural, as *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* da Bahia, buscando compreender o modo como esse documento se posiciona na trama da teorização curricular. Os resultados evidenciam um texto marcado pela hibridização, que ao tentar fazer confluir elementos provenientes de discursos distintos, assume uma condição de ambivalência, que tanto pode abri-lo para possibilidades não previstas, como produzir inconsistências e o apagamento de significações contra-hegemônicas que resistem em seu interior.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Hibridismo curricular.

* Doutoranda em Educação pela FE/USP. Professora da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação/ Campus XII. E-mail: gnoliveira@uneb.br

** Doutor em Educação (FE/USP). Pós-doutorado em Currículo e Educação Física (Universidade do Minho). Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: mgneira@usp.br

Curriculum, physical education and hybridity: a look at the curricular guidelines for the elementary and middle school of the Bahia state

Abstract

Based on the understanding of curriculum as discursive production, this article problematizes, through a cultural analysis, the curricular guidelines for the elementary and middle school of the Bahia state, seeking to understand how this document is positioned in the plot of curriculum theorization. The results show a text with the hybridity mark, that tries to bring together elements from different curricular discourses and assumes an ambivalence condition, which can both open it to unanticipated possibilities or produce inconsistencies and erase counter-hegemonic meanings that resists within it.

Key words: Curriculum. Physical Educacion. Curriculum hidridity.

Currículo, educação física y hibridación: una mirada a los lineamientos curriculares para la escuela primaria en el estado de Bahia

Resumen

A partir de la comprensión del currículo como la producción discursiva, este artículo cuestiona, por medio de una análisis cultural, de las *Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para uma Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos* de la Bahia, buscando comprender el modo en que este documento se posiciona en la trama de la teorización curricular. Los resultados evidenciam un texto marcado pela hibridização, que al intentar confluir elementos de los discursos distintos, asume una condición de ambivalencia, que tanto puede abrirse para posibilidades no previstas, como producir inconsistencias y el apagado de significaciones contra-hegemónicas que resistem en su interior.

Palabras clave: Currículo. Educación Física. Hibridación curricular.



Elementos introdutórios e orientadores da análise: o currículo e a Educação Física enquanto produções discursivas

A concepção de currículo que sustenta este trabalho situa-se numa perspectiva epistemológica que concebe a cultura como um conjunto de sistemas de significação e como dimensão central na compreensão dos fenômenos sociais. Para Hall (1997), a cultura é uma condição constitutiva de qualquer prática social, uma vez que toda prática só adquire sentido no interior de um sistema que produz, partilha e confronta seus significados. O argumento do autor é elaborado com base na revolução conceitual provocada nas ciências humanas e sociais pelo movimento da virada linguística, a partir do qual o entendimento tradicional de que a linguagem simplesmente descreve a suposta essência de um mundo concreto é modificado pela ideia de que ela está irremediavelmente implicada na sua produção. Essa radicalização do papel da linguagem pode ser relacionada à noção foucaultiana de discurso, pois, segundo Foucault (2008), o discurso cria as coisas, e não apenas as nomeia, criando também efeitos de verdade sobre elas. As mudanças epistemológicas provocadas pela virada linguística indicam, ainda, que os sentidos não são fixos; eles não repousam ou se prendem peremptoriamente nos objetos que invocam ou nas palavras empregadas para designá-los.

O reconhecimento da contingência radical da linguagem e do discurso está também imbricado na assunção de uma outra atitude diante daquilo que se entende por verdade. As verdades, ao serem discursivamente produzidas, não estão aí desde sempre e para sempre; elas não são uma revelação, mas aquilo que, a partir de determinados processos históricos e em determinadas condições, coloca o discurso sob certa ordem e incide sobre formas de pensar e agir. Recorrendo às palavras de Foucault (1979, p. 12), a verdade é produzida no mundo “[...] graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. A produção de verdades explicita os nexos entre discurso e poder, tendo em vista que a verdade se relaciona à unificação de um discurso e que a capacidade de fazer os significados convergirem é, em si, um exercício de poder.

O currículo, quando ancorado no quadro teórico delineado, passa a ser compreendido como uma prática discursiva, ou seja, uma prática de significação e de exercício de poder, na medida em que institui certos sentidos e tenta torná-los hegemônicos, porque supostamente verdadeiros (LOPES; MACEDO, 2011). E se onde há poder, há resistência, como nos lembra Foucault (1979), no currículo, assim como em qualquer prática discursiva, os significados são constantemente contestados e negociados, numa permanente disputa pela sua validação.

As indagações acerca do que é o currículo não são sempre respondidas da mesma maneira. Afinal, toda resposta sempre será produto do embate entre diferentes significações, travado em meio a circunstâncias sócio-históricas e políticas. Distintas também são as conclusões a que se chega quando se interpela as disciplinas que compõem o percurso escolar, pois são igualmente constituídas por processos dissidentes de significação. Assim, ao se tomar a Educação Física como objeto desta investigação, entende-se que qualquer tentativa de dizer o que ela é ou deva ser consiste num gesto situado no interior da disputa entre diversas possibilidades de defini-la.



É com essa premissa, portanto, que esta análise aborda os sentidos que o currículo e a Educação Física vêm assumindo ao longo do tempo. Esses sentidos revelam um movimento em que novas definições são elaboradas como formas de explicar o currículo e a Educação Física de um modo particular, e como parte de uma narrativa mais ampla que abarca essas definições. Cada nova definição se posiciona em relação às definições anteriores, seja para negá-las ou para reformulá-las, e é engendrada na interseção entre diversos outros discursos (governamental, científico, midiático, religioso, dos grupos e movimentos sociais etc.) produzidos numa dada conjuntura (LOPES; MACEDO, 2011). Isso quer dizer que os discursos relativos ao currículo e à Educação Física são constituídos no interior de outros fluxos de significação e sob a sua influência, reiterando-os, combatendo-os e/ou recriando-os. Esse é o processo que caracteriza as transformações das noções que configuram a teorização curricular mais geral e a teorização curricular da Educação Física e que penetram, igualmente, as políticas de currículo.

Segundo Silva (2011), as teorias de currículo podem ser agrupadas em *tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas*. Essas teorias se diferenciam pelas distintas projeções de sujeito que efetuam, pelos conhecimentos que consideram necessários e importantes para formar os sujeitos desejados e, conseqüentemente, pelos modos como propõem que tais conhecimentos sejam organizados, ensinados e avaliados.

As concepções tradicionais inauguram a teorização curricular no contexto estadunidense do começo do século XX e são expressas, de um lado, pelo eficientismo/tecnicismo de Bobbit (2004)¹, posteriormente consolidado por Tyler (1976)², e, de outro, pelo progressivismo de Dewey (2002)³. Essas duas correntes, resguardadas as suas diferenças, preocupavam-se em capacitar os sujeitos para o exercício de papéis sociais necessários à manutenção do desenho societário. Outro ponto comum entre elas é o fato de que ambas recorrem aos discursos produzidos pela ciência psicológica para fundamentar suas recomendações. Enquanto o currículo eficientista/tecnicista toma como base os princípios do behaviorismo (também conhecido como comportamentalismo), o progressivismo se sustenta na psicologia da aprendizagem e na psicologia do desenvolvimento (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2011). No contexto brasileiro, o progressivismo de Dewey constituiu o cerne das reformas educacionais impulsionadas pelo movimento escolanovista.

No rastro das teorias tradicionais, forjam-se para a Educação Física diferentes e, ao mesmo tempo, convergentes funções: a formação de sujeitos fortes, saudáveis, patriotas e subservientes, encetada pelo currículo ginástico-higienista; a formação integral dos alunos, a ser promovida por meio do componente lúdico, assumida pelo ideário escolanovista; a preparação de pessoas competitivas, eficientes, vencedoras e respeitadoras de regras, valores e hierarquias, projetada pelo currículo esportivo. Os efeitos dos discursos curriculares tradicionais na Educação Física também podem ser percebidos no currículo desenvolvimentista (TANI et al., 1988), nas intenções da psicomotricidade e das proposições influenciadas pelas concepções construtivistas da aprendizagem (FREIRE,

1 Originalmente publicado em 1918, nos Estados Unidos, sob o título de “The curriculum”.

2 Originalmente publicado em 1949, nos Estados Unidos, sob o título de “Basic Principles of Curriculum and Instruction”.

3 Originalmente publicado em 1902, nos Estados Unidos, sob o título de “The child and the curriculum”.



1989), assim como na narrativa que tem advogado a favor de uma Educação Física que promova a adoção de um estilo de vida ativo, como forma de combater os males físico-biológicos causados pelas novas condições da vida urbana e industrial (GUEDES, 1999; NAHAS et al., 1995).

As teorias críticas, compostas pelas obras de autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis, Apple e Young, colocaram em xeque o aparato discursivo e as práticas do currículo tradicional, questionando o papel que a escola vinha exercendo na reprodução da ideologia capitalista e da lógica das relações de produção. O mote principal dessas teorias é o empoderamento, a emancipação e a consciência crítica dos filhos da classe trabalhadora, a serem promovidos pela escola por meio da transmissão de um conhecimento historicamente contextualizado. No Brasil, esse posicionamento influenciou a construção do vigoroso movimento da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991) e da pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990). Movida por esse discurso, a Educação Física igualmente tomou para si o papel de formar sujeitos capazes de compreender e transformar as condições injustas da sociedade capitalista, elegendo a cultura corporal como seu objeto de estudo (SOARES et al, 1992; KUNZ, 1991).

Mais recentemente, as discussões sobre currículo têm sido alavancadas pelas teorias pós-críticas, entre as quais se pode destacar o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, o multiculturalismo crítico e os Estudos Culturais. Ao repercutir os pressupostos dessas teorias, o currículo passa a ser visto como um artefato da cultura, como uma prática discursiva e como um dispositivo de subjetivação. O debate pós-crítico invoca uma outra noção de poder, ampliando o questionamento das desigualdades já efetuado pelo discurso crítico e passando a analisar não somente a forma como o poder opera nos antagonismos entre as classes sociais, mas também entre as distintas etnias, gêneros, religiões, e tantos outros marcadores que atuam nos processos de identificação e diferenciação dos sujeitos e grupos culturais. As relações entre saber e poder também são postas em evidência, contestando-se os processos pelos quais determinados saberes são considerados válidos e outros não. Na Educação Física, os elementos de uma perspectiva curricular pós-crítica podem ser encontrados – não exclusivamente, mas em sua maior parte –, nas produções do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Universidade de São Paulo (GPEF/USP) em torno do que se denominou como “currículo cultural” da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2006, 2009).

A produção de novas definições no âmbito da teorização curricular não significa uma necessária superação ou extinção das formulações anteriores. No campo da Educação Física, por exemplo, o que se observa atualmente é um terreno bastante complexo, coabitado por diferentes posições, propostas e intenções forjadas desde o surgimento da disciplina sob a sua forma escolarizada (NEIRA, 2011). Somam-se a isso os diversos esquemas discursivos que disputam o poder de definir os rumos da escola, da sociedade e dos sujeitos na contemporaneidade e o resultado é uma polifonia de sentidos acerca do que seja ou do que deva ser o currículo e o ensino do componente.

É do interior desse território de significações, e a partir de uma atitude epistemológica situada no referencial pós-crítico, que o documento Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamen-



tal de Nove Anos da Bahia (OCEF/BA) foi escrutinado por este estudo, visando-se problematizar as influências que explicita e o modo como se posiciona na trama discursiva da teorização curricular. Para tanto, submeteu-se o texto oficial à análise cultural, o que pressupôs mirá-lo como uma prática produtora de significados, imersa em redes de poder e verdade e em discursos circulantes por meio dos quais se validam certas concepções de aluno, professor, trabalho docente, componentes curriculares, escola e educação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2010).

O currículo do Ensino Fundamental na rede estadual baiana: um documento híbrido

As OCEF/BA foram publicadas no ano de 2013⁴ e, desde então, constituem-se como o documento que referencia e direciona o trabalho pedagógico realizado pelas escolas estaduais baianas, propondo-se, também, a contribuir como orientação curricular para as redes municipais, sobretudo as que ainda não instituíram seus sistemas de ensino. Elas se anunciam como o “resultado do esforço coletivo de profissionais comprometidos e interessados em socializar saberes e conhecimentos referentes ao processo de formação escolar e cidadã de crianças e adolescentes integradas ao ensino fundamental” (BAHIA, 2013, p. 11), e se respaldam legalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

O documento se organiza em duas partes. Na primeira, são apresentados os fundamentos e as intencionalidades que o sustentam, consoantes com a política educacional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Na segunda parte, encontram-se as propostas curriculares específicas para cada etapa do Ensino Fundamental, sistematizadas a partir da delimitação de competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento. O documento contém, ainda, anexos relativos aos Conteúdos Referenciais de cada área, distribuídos conforme as etapas do Ensino Fundamental na rede estadual baiana: anos iniciais, que se subdividem em dois períodos – 1º ao 3º ano (denominado Bloco Pedagógico) e 4º e 5º ano; e anos finais, que compreendem do 6º ao 9º ano.

Nos três primeiros anos, o conhecimento é organizado em eixos. A “Alfabetização e Letramento” é o eixo estruturante, em torno do qual se articulam cinco outros eixos temáticos. No 4º e 5º anos, a alfabetização e o letramento assumem um caráter transversal, e o conhecimento se sistematiza a partir de áreas, cada uma delas contemplando seus respectivos componentes curriculares, os quais, por sua vez, possuem eixos temáticos particulares. Do 6º ao 9º ano, identifica-se uma organização semelhante, com a inclusão e especificação de alguns componentes. Essa estruturação do conhecimento ao longo de todo o Ensino Fundamental pode ser visualizada nas figuras a seguir:

4 Segundo informações presentes no *site* da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (<http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularestaduais>). Acesso em 11/04/2017, esse documento deverá passar por reformulações futuras, considerando-se as novas definições da política educacional nacional, tais como as contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

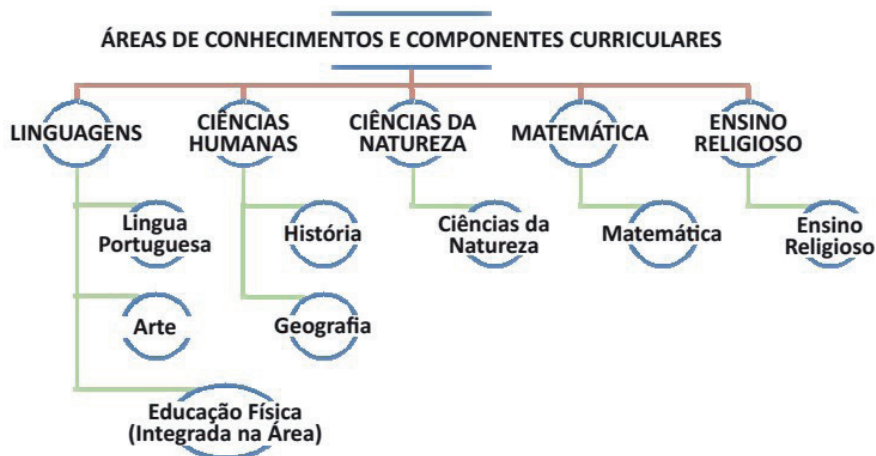


Figura 1 – Organização do Currículo por Eixo do 1º ao 3º ano



Fonte: OCEF/BA, 2013

Figura 2 – Áreas de Conhecimento e Componentes Curriculares: 4º e 5º anos



Fonte: OCEF/BA, 2013

Figura 3 – Áreas de Conhecimento e Componentes Curriculares do 6º ao 9º ano



Fonte: OCEF/BA, 2013



Um primeiro aspecto percebido nas OCEF/BA é o seu caráter não prescritivo. Isso se denota tanto pelo direcionamento dado ao texto do documento – que se assume como um “documento orientador” (BAHIA, 2013, p. 11), um “documento-referência” (BAHIA, 2013, p. 13), “um currículo flexível, capaz de se adequar ao contexto de cada unidade escolar, de cada região do Estado e às preferências e estilos de ensino dos professores” (BAHIA, 2013, p. 20) –, quanto pela forma como ele apresenta seus principais elementos. Não há, por exemplo, conteúdos especificamente delimitados para cada ano, assim como não se identificam recomendações didático-metodológicas extremamente detalhadas e diretivas. Após cada eixo, fala-se apenas em “Possibilidades Metodológicas”, de uma maneira bem ampla e sugestiva.

A flexibilidade do documento pode conduzir, inicialmente, à percepção de que se trata de um currículo mais afinado com os discursos não tradicionais, já que a prescrição é, segundo Lopes e Macedo (2011), um dos elementos que definiram as propostas eficientistas/tecnicistas e progressivistas do currículo. Negar a prescrição significaria, portanto, afastar-se das influências, ainda tão presentes, desses discursos. Esse é, no entanto, um julgamento apressado, sobretudo porque ao se tentar compreender o modo como as OCEF/BA se posicionam no interior do debate curricular, é impossível vinculá-las a uma única perspectiva. O que se constata é um texto que incorpora e mescla matizes procedentes de concepções curriculares distintas, sem, contudo, explicitar essa condição como parte de seu processo de elaboração. A hibridização se revela como traço marcante no texto curricular baiano.

O termo *híbrido* remete à ideia de “mistura”. No campo do currículo, essa mistura se traduz pelo entrelaçamento de diferentes teorizações, sentidos, conceitos e enfoques nas políticas curriculares (LOPES; 2005; MATOS; PAIVA, 2007). A noção de hibridismo que penetra as discussões sobre currículo é proveniente das análises culturais contemporâneas, como a realizada por García Canclini (2003). Enquanto forma de entendimento e explicação da cultura, o hibridismo rompe com a ideia de pureza, de filiações rígidas e unívocas dos sentidos e das identidades, muito cara à modernidade, alegando que a complexidade dos atuais processos societários não admite a existência de uma identidade essencial e coesa e que, ao contrário disso, esses processos têm fabricado combinações particulares, produzindo novas formas culturais resultantes da aproximação, do cruzamento, do tensionamento e da fusão de elementos diversos.

Ao situar o currículo no campo da cultura, entendendo-o como produto do discurso, admite-se, conseqüentemente, que ele é parte desses processos de multideterminação discursiva. Logo, não é motivo de surpresa que a análise das OCEF/BA indique uma amálgama de acepções, o que também se explica pelo fato de o hibridismo constituir-se como uma das marcas dos currículos na atualidade (LOPES; 2005; MATOS; PAIVA, 2007). Além disso, convém recordar que a produção de novos discursos curriculares sempre se dá a partir da relação com os anteriores e a formulação de um novo discurso não significa a supressão do precedente.

O hibridismo se manifesta no documento analisado por uma confluência de princípios oriundos de diferentes matrizes teóricas. Há, no texto curricular, pelo menos quatro vezes: 1) a da psicologia do desenvolvimento, que ressoa sobremaneira quando as OCEF/BA discutem o lugar da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do En-



sino Fundamental, mas que também se faz presente em outros momentos; 2) a de um neoefficientismo/neotecnicismo, bradada pela concepção de competências e habilidades adotada para definir as expectativas de aprendizagem; 3) a da teorização crítica, expressa principalmente nas intenções mais gerais do currículo e nas propostas específicas de alguns componentes; e, 4) a de uma aparente influência da perspectiva pós-crítica, dada a alusão recorrente à ideia de diversidade.

O discurso psicológico que sustenta a concepção de aprendizagem das OCEF/BA busca apoio na epistemologia genética para compreender o desenvolvimento por etapas, abarcando as diferentes dimensões do comportamento humano.

Em suma, estas etapas descritas são marcadas por mudanças importantes no âmbito físico, cognitivo, social e emocional. Cabe à escola e aos professores estarem atentos a estas mudanças com o objetivo primordial de potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Para tal, o processo de ensino e de aprendizagem não deve deixar de dialogar com as teorias interacionistas do desenvolvimento humano em que estudiosos como Piaget, Vygotsky e Wallon encarregaram-se de explicar, por vezes de maneira divergente, mas não excludente, a importância de se respeitar as diferentes etapas por que passam as crianças, potencializando assim o desenvolvimento humano (BAHIA, 2013, p. 29-30)

Sob a mesma influência, o documento enfatiza o papel ativo que o aluno deve ter em seu processo de aprendizagem, o que de certo modo atualiza e reformula o progressivismo:

Ensinar e aprender, portanto, constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela *autoatividade do estudante*. Nesta direção, ensinar é provocar a aprendizagem mediante o desenvolvimento de *tarefas contínuas dos sujeitos do processo* [...]. Acreditamos que tais situações se efetivam num trabalho pedagógico com intencionalidade a partir de três situações pontuais: *a mobilização do estudante para o conhecimento*; a construção do conhecimento e a elaboração de sínteses acerca do conhecimento (BAHIA, 2013, p. 19, grifos nossos).

As finalidades educativas das OCEF/BA são expressas na forma de competências e cada uma delas relaciona-se a quatro, cinco ou seis habilidades. Os princípios que subjazem a opção pela formulação de um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades são expressos da seguinte maneira:

As competências são definidas, neste documento, como a capacidade do sujeito de mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e tomar decisões adequadas (ZABALA, 1998), além disso, podem ser entendidas como capacidades de mobilizar recursos intelectuais/cognitivos para solucionar situações com pertinência (GENTILE e BENCINI, 2005). Já para Perrenoud (1999), competências são efeitos adaptativos do ser humano para a resolução de problemas ou superação de uma situação. As competências necessitam de saberes/conteúdos para se efetivar, especialmente aquelas que se desenvolvem no contexto escolar [...]. As habilidades estão relacionadas ao saber fazer, em uma dimensão mais técnica, e são necessárias para a consolidação de uma competência.



Nesse sentido, os eixos temáticos presentes na organização curricular desta proposta, aspiram ser orientadores da formação de competências e habilidades (BAHIA, 2013, p. 31-32).

O modelo curricular adotado pelo documento reitera a ênfase na resolução de problemas e na tomada de decisões por parte do sujeito, indício das influências da narrativa psicológica consubstanciada numa pedagogia ativa. Ao mesmo tempo, reforça o tom efficientista/tecnicista forjado na esteira da lógica neoliberal (“tomar decisões *adequadas*” – adequadas sob qual ponto de vista?; “solucionar situações com *pertinência*” – pertinência para quem?; “competências são *efeitos adaptativos* do ser humano”), que valida e sobreleva determinadas performances demandadas pelos processos de produção e consumo. Fundamentadas em uma mesma base conceitual, essas duas vozes, a da concepção psicológico-desenvolvimentista de aprendizagem e a das competências e habilidades, exprimem o diálogo das OCEF/BA com as perspectivas tradicionais do currículo.

Mas a teorização crítica também ecoa no documento. Ela se evidencia, por exemplo, nas intencionalidades formativas anunciadas no início da proposta para os anos finais do Ensino Fundamental:

Tivemos sempre em vista os objetivos pretendidos para nosso (a) jovem estudante ao final do ensino fundamental, isto é, que ele seja capaz de compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente (BAHIA, 2013, p. 93).

Os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e a própria Educação Física anunciam alguns objetivos alinhados com um discurso crítico, especialmente no que se refere à historicidade do conhecimento, bem como à busca pela compreensão da realidade social e de seus mecanismos de ideologia e opressão. Todavia, permanece a ambivalência de que tais objetivos sejam entendidos como competências, já que é essa a noção que fundamenta a organização das OCEF/BA.

Outro aspecto que se destaca no texto analisado é a constante reiteração da ideia de diversidade, o que remete a certa enunciação pós-crítica. Em sua parte introdutória, as OCEF/BA afirmam:

[...] a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe, dentre outras coisas, uma proposta pedagógica que [...] valorize as diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando o respeito e as várias manifestações de cada comunidade (BAHIA, 2013, p. 19).

[...] tais orientações se delineiam convidando a escola a se reinventar cotidianamente, considerando temas ligados a questões sociais urgentes tais como: etnia, gênero, raça e cor (BAHIA, 2013, p. 20).

Na discussão sobre a organização do currículo, o apelo ao trato da diversidade é retomado – “[...] o currículo atual procura agregar vias mais complexas de formação



integral e volta-se para a diversidade, atento a temas e conteúdos de natureza mais crítica” (BAHIA, 2013, p. 20) –, ocasião em que também é identificado nas referências que as OCEF/BA fazem à inclusão obrigatória das culturas afro-brasileira e indígena dentre os conhecimentos a serem estudados. A diversidade continua a ser reafirmada nas considerações acerca da educação integral, da alfabetização, da avaliação e nas proposições dos componentes curriculares, perpassando todo o documento, mesmo que associada a princípios e enfoques curriculares que não correspondem necessariamente a uma perspectiva questionadora das representações que fixam significados da cultura dominante.

Na tentativa de reconhecer e valorizar as diferentes culturas que coabitam o cenário social e que adentram o espaço escolar, alguns conhecimentos historicamente deslegitimados pela escola são considerados pelas OCEF/BA, ainda que de maneira tímida. Sob essa ótica, constata-se, nos anexos relativos aos conteúdos referenciados da Educação Física, a menção a jogos dos povos indígenas, de raízes africanas, de comunidades quilombolas e do campo, a danças nordestinas, entre outras práticas corporais normalmente rechaçadas pelas propostas tradicionais. Cabe observar, no entanto, que tais práticas são apenas aludidas aleatoriamente como possibilidades de conteúdos de ensino, num emaranhado bastante confuso e esparso em que se misturam, sob a denominação de conteúdos, elementos que dizem respeito a objetivos e a procedimentos didáticos e/ou que pertencem a perspectivas distintas sobre o objeto de conhecimento da Educação Física. No entender de Neira (2010), isso colabora para o apagamento da criticidade e o tratamento folclórico das práticas corporais dos grupos minoritários. É o que acontece neste excerto relacionado aos conteúdos referenciais da dança:

Dança: cultura indígena, africanas, europeia, latino-americana, asiática, norte americana, danças tribais, feudais, do capitalismo contemporâneo, nordestinas, do Norte, do Sul, do Sudeste e do Centro-oeste do Brasil, danças de origens do campo relacionadas ao mundo do trabalho, danças de salão, danças em grupos, danças clássicas, danças contemporâneas, Ballet, Jazz, Moderna, de rua; *compreensão de capacidades motoras*; conhecimento artístico-corporal (BAHIA, 2013, p. 86, grifos nossos).

Apesar da acanhada menção aos conhecimentos tidos como subalternos ou subjugados, e da própria reiteração da diversidade, quase nada se expressa em termos de um questionamento radical das razões que levam ao posicionamento de determinados grupos e sujeitos como diferentes e desiguais. Em outras palavras, a diferença parece estar sendo reconhecida pelas OCEF/BA – mesmo porque é difícil que uma proposta de currículo contemporânea possa simplesmente negar sua existência –, mas sem interrogar as relações de poder que a produzem, nem tampouco sugerir ações didáticas que problematizem essa condição. É claro que há exceções, mas sempre dispersas. No tocante ao trabalho pedagógico com a capoeira, por exemplo, o documento sugere que os alunos conheçam “[...] as origens, contextos e significado histórico-social da capoeira no Brasil e na Bahia e seu papel na luta e resistência dos povos negros” (BAHIA, 2013, p. 119).



Outro vestígio que caracteriza o hibridismo é o modo como distintas concepções de sujeito convivem nas OCEF/BA. Num dado momento, o texto fala em um “sujeito de direitos” (BAHIA, 2013, p. 18), social e historicamente situado, reportando-se à criança como um “sujeito concreto que, além de pertencer a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que vive experiências diferenciadas ao longo dos anos” (BAHIA, 2013, p. 18). Em outro, quando recorre às teorias psicobiológicas do desenvolvimento humano, fixa determinados sentidos à ideia de criança, como o de que brincar é “uma premissa que é inerente à infância” (BAHIA, 2013, p. 30). Será, então, que os “sujeitos concretos” que frequentam as escolas estaduais baianas, cujas experiências, como descrevem as próprias OCEF/BA, se dão em condições socioeconômicas precárias, são, mesmo, crianças a quem se pode atrelar a brincadeira como premissa? Qual o lugar da concretude das experiências de vulnerabilidade na vida dessas crianças que, por pressuposto, indistintamente brincam como quaisquer outras, já que brincar lhes seria um traço “natural”? Essas indagações chamam a atenção para diferentes modos de se conceber a infância, em que ora se apela para uma visão sociológica, ora se invoca uma acepção próxima ao essencialismo.

Operação semelhante também é flagrada na proposta para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que inicia dizendo que pretende formar o jovem para a participação social e política, mas muda de direção para situá-lo nos estágios de desenvolvimento piagetianos. Por fim, define o adolescente de uma maneira idealizada:

O jovem não mais é visto como criança, ao mesmo tempo em que essa passagem simboliza o desejo de crescer, de lutar por uma nova identidade e expectativa social, fazendo com que ele tenha de lidar com a dor que esse crescimento pode lhe trazer. Contudo, aprender a lidar com as adversidades e ter resistência à frustração só acontecem se o (a) estudante sentir que há alguém caminhando junto, corrigindo os seus erros e comemorando seus acertos (BAHIA, 2013, p. 93).

A polissemia de sentidos que caracteriza as OCEF/BA tem ainda outras nuances, como indica a análise mais detida do currículo de Educação Física. Na proposta para o Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano), supõe-se que os conhecimentos relativos às práticas corporais deveriam ser incluídos especialmente no Eixo 2 – Conhecimento Linguístico/Artístico⁵, já que tais manifestações são entendidas como uma forma de linguagem. Curiosamente, no entanto, não há na sistematização das competências e habilidades desse eixo nenhuma referência aos conhecimentos da cultura corporal. Sua aparição se dá de forma dispersa e bastante incipiente em alguns outros eixos, como no número 1 – Conhecimento Natural/Social/Pessoal/Afetivo (BAHIA, 2013, p. 41):

Competência: Adotar posturas de cuidado e respeito pelo outro durante a vivência das brincadeiras, jogos e danças

Habilidades:

- Construir relação de respeito enquanto brinca, joga e dança;

5 Para a melhor compreensão dessa organização, sugere-se retomar a Figura 1.



- Compartilhar espaço de convívio enquanto brinca, joga e dança;
- Disponibilizar ao outro um comportamento de respeito e cuidado no espaço de convivência.

O excerto demonstra que a proposta para o Bloco Pedagógico coloca as práticas corporais a serviço do desenvolvimento de outras aprendizagens, sobretudo no âmbito das atitudes, e não do conhecimento dessas práticas enquanto artefatos da cultura. É necessário reconhecer que essa apreciação se dá a partir de uma determinada posição dentro do discurso curricular da Educação Física, contradizendo a forma como as OCEF/BA concebem o trato pedagógico das práticas corporais nos primeiros anos do Ensino Fundamental e obrigando a questioná-la em que medida esse modo de pensar e articular a linguagem corporal no currículo se relaciona com os seus propósitos e qual o lugar da cultura corporal nesse documento.

No 4º e 5º ano, em que os conhecimentos são organizados a partir de áreas e componentes⁶, a Educação Física é prevista como parte da área de Linguagens. Porém, ao contrário dos outros componentes dessa área – Língua Portuguesa e Arte –, ela não ocupa uma posição própria e é anunciada como “integrada na área”. Essa “integração” significa que o trabalho pedagógico da Educação Física deve ocorrer em tempos-espacos que não são seus, mas que se localizam no interior dos outros componentes; ou, mais precisamente, no interior de um dos eixos de Arte, como revelam os seguintes fragmentos:

A Área de Linguagem para o 4º e o 5º anos contempla os componentes curriculares: Língua Portuguesa; Arte e *Educação Física integrada nos diversos componentes* (BAHIA, 2013, p. 61, grifos nossos).

[...] há três eixos referentes ao componente curricular Arte, a saber: Eixo 1 – Artes Visuais; *Eixo 2 – Artes Corporais e Educação Física*; Eixo 3 – Música (BAHIA, 2013, p. 62, grifos nossos).

Parece evidente que na proposta das OCEF/BA para os primeiros anos do Ensino Fundamental a Educação Física ocupa uma espécie de “não-lugar”, delineado por uma “presença ausente”, derivado de tendências curriculares que não assinalam o seu objeto de conhecimento como parte da cultura. Esse “não-lugar” é agravado pela ilegitimidade do componente e consubstanciado por uma tradição racionalista que cristaliza a superioridade da esfera mental/intelectual (BRACHT, 1999) e, quando não instrumentaliza as “questões do corpo”, relega-as a segundo plano.

O único momento em que as práticas corporais aparecem de maneira distinta nessa etapa inicial do Ensino Fundamental – o que consiste em mais um dos indícios de hibridismo das OCEF/BA – é justamente fora da Educação Física, na definição de uma habilidade de um outro componente curricular do 4º e 5º ano, a História: “apreciar algumas das diferentes manifestações da cultura corporal características das diferentes regiões do Brasil” (BAHIA, 2013, p. 82), vinculada à competência “analisar, de forma crítica, as rela-

⁶ Aqui, sugere-se a retomada da Figura 2.



ções de poder estabelecidas nas localidades” (BAHIA, 2013, p. 82), do Eixo denominado “Formação dos grupos sociais”.

É somente na proposta para os anos finais do Ensino Fundamental que a Educação Física passa a assumir um lugar particular no currículo, no interior da área de Linguagens, com ínfimos traços do discurso crítico. Em uma única menção à obra de Soares et al. (1992), o documento evoca o reconhecimento da cultura corporal enquanto objeto de conhecimento da área, referindo-se a saltos qualitativos e à elaboração de sínteses superiores; à contextualização histórica dos conhecimentos; à relação estabelecida entre as práticas corporais e algumas temáticas sociais contemporâneas, tais como a mídia, os padrões estéticos e as questões de gênero; e a uma reflexão sobre a cultura corporal.

A Educação Física nessa etapa organiza-se em seis eixos temáticos: Eixo 1 – Jogo, Ludicidade e Desenvolvimento Humano; Eixo 2 – Ginástica, Saúde e Estética; Eixo 3 – Lutas, Histórias, Autocontrole e Respeito ao Próximo; Eixo 4 – Capoeira, História e Cultura; Eixo 5 – Esporte, Cultura e Cidadania; Eixo 6 – Dança, Expressão Corporal e Arte. A denominação desses eixos, no entanto, parece enviesar a forma como determinados marcadores sociais se relacionam com as práticas corporais. Por exemplo: a história e a cultura dizem respeito apenas à capoeira e a cidadania é incluída somente no título do eixo que se refere ao esporte. Além disso, termos como “desenvolvimento humano” (Eixo 1) e “autocontrole” (Eixo 3) escapam do vocabulário crítico inicialmente anunciado e se explicam melhor por meio de/em outras concepções curriculares.

Considerações possíveis

As suturas que unem as OCEF/BA ao fluxo discursivo da teorização curricular, por se revelarem bastante frouxas e projetarem o documento em várias direções, endereçaram as análises para a noção de hibridismo, uma condição fortemente presente no campo curricular contemporâneo; uma marca que tanto pode apresentar possibilidades como produzir inconsistências.

A negociação de sentidos consiste numa de suas possibilidades. Por meio dela, novos conhecimentos e novas ideias, inicialmente não previstos, podem ser gerados como produto do embate que envolve o processo de hibridização. O novo – compreendido como aquilo que se mantém em aberto, como algo que pode vir a ser, sem que se anteveja o seu processo de construção – pode ser engendrado na concretização do currículo e no diálogo que os professores e as escolas venham a estabelecer com o documento oficial. Disso igualmente se depreende, como horizonte potencial, uma recusa às tentativas de fixação de sentidos unívocos que constantemente são levadas a cabo pelos currículos.

A hibridização também torna possível que outras vozes, tradicionalmente caladas pela configuração dos vetores que se confrontam na elaboração dos currículos, driblem as forças que as empurram para fora e adentrem os textos curriculares. É o que aparentemente permite explicar a incidência da ideia de diversidade nas OCEF/BA. Talvez, por meio da resistência, essas vozes possam penetrar nas práticas escolares.

Por outro lado, não se pode ignorar que nas relações de poder que instituem o currículo, mesmo que alguns elementos resistam, “[...] as hierarquias de sentidos permanecem e não é possível qualquer leitura em qualquer texto” (MATOS; PAIVA, 2007, p.



198). Um currículo híbrido não resolve as tensões entre as diferentes vozes em disputa, pois elas não se situam nas mesmas condições de enunciação. Assim como a hibridização pode suscitar práticas de contestação, também pode incorporar significados conservadores em discursos tidos como mais progressistas (LOPES, 2005). Da amálgama dessas diferentes significações, é possível que resulte o apagamento dos sentidos resistentes pelos sentidos hegemônicos. Se nas OCEF/BA a voz que soa mais alto é a do neoficientismo/neotecnicismo das competências e habilidades, aliada à da psicologia, pode-se interrogar: até que ponto elas dividiriam espaço com as vozes mais intimidadas da perspectiva crítica e com os ecos da diversidade? Não se corre o risco de silenciá-las? As respostas a essas perguntas, no entanto, só poderão ser dadas pelo trabalho pedagógico realizado nas escolas estaduais da Bahia.

Por último, é importante considerar que a hibridização tende mesmo a se constituir como um traço dos atuais processos e políticas curriculares e que um caminho possível para equilibrar suas potencialidades e contradições é evitar confundi-la com um mero pluralismo, cuja defesa, aliás, é muito frequente na Educação Física. Reconhecer a imanência da hibridização demanda, portanto, reconhecer aquilo que não é passível de ser hibridizado, bem como os embates que envolvem cada elaboração curricular. Trata-se, como sinaliza Veiga-Neto (2005), de pensar o mais não ortodoxamente possível, sem, contudo, abrir mão de razões ético-políticas, conquanto se admita o caráter contingente dessas razões.

Analisar um documento curricular é uma tarefa sempre arriscada e complexa, especialmente quando não se esteve imerso em seu processo de construção. As interpretações produzidas por esta análise não pretendem se impor como únicas, pois, assim como as OCEF/BA, são fruto de um posicionamento concebido no interior de certas verdades colocadas em circulação pelo debate acerca do currículo. Essas interpretações representam, tão somente, uma maneira particular de se relacionar com uma trama discursiva; uma compreensão situada, provisória, limitada por uma dinâmica e franqueada ao diálogo com outras compreensões; um modo, entre tantos, de olhar para o texto das OCEF/BA, que certamente carrega em si a imbricação cultural e histórica de quem olha.

Referências

- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.
- BOBBIT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Plátano, 2004.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade / A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.



- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.
- KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.
- MATOS, M. C.; PAIVA, E. V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n. 2, p.185-201, jul./dez. 2007.
- NAHAS, M. V. et al. Educação para atividade física e saúde: implementação de proposta curricular experimental. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 57-65, 1995.
- NEIRA, M. G. **Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção **A reflexão e a prática no ensino**, v. 8).
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2011.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, G. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP/EPU, 1988.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VEIGA-NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de *Império*. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 25-52.

Recebido em 28 de setembro de 2018.

Aceito em 01 de maio de 2018.

