

## “Parece que tudo era política”: análise do discurso dos leitores críticos da Educação Física em Pernambuco

Sérgio Alves Santos<sup>i</sup>

Alvaro Rego Millen Neto<sup>ii</sup>

### Resumo

Objetiva-se analisar, neste artigo, o discurso dos “leitores críticos” da disciplina de Educação Física no Ensino Médio em Pernambuco. Foram usadas entrevistas narrativas com cinco profissionais e a análise do discurso como suporte analítico. As formações discursivas revelaram intensos debates acerca da pedagogia inerente a essa disciplina, imprecisões na participação dos professores no processo e incertezas na estruturação da proposta. Conclui-se que os debates sobre a epistemologia e a estrutura curricular têm sido palco de disputas ideológicas, influenciando diretamente a formação pretendida dos sujeitos.

**Palavras-chave:** currículo; Educação Física; análise do discurso; subjetivação.

*“It seems like everything was politics”: a discourse analysis of critical readers of Physical Education in Pernambuco*

### Abstract

*This article aims to analyze the discourse of “critical readers” of the Physical Education subject in upper secondary education in Pernambuco, Brazil. Narrative interviews were conducted with five professionals, and discourse analysis was used as the analytical framework. The discursive formations revealed intense debates about the pedagogy inherent to this subject, imprecisions in teachers' participation in the process, and uncertainties regarding the structuring of the proposal. It is concluded that the debates on epistemology and curriculum structure have been a stage for ideological disputes, directly influencing the intended formation of individuals.*

**Keywords:** curriculum; Physical Education; discourse analysis; subjectivation.

---

<sup>i</sup> Graduado e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. É integrante do Grupo de Estudos sobre Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR). Atualmente trabalha como professor da Educação Básica. E-mail: [sergio998alves@hotmail.com](mailto:sergio998alves@hotmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1819-9754>.

<sup>ii</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Atualmente é Professor Adjunto do Colegiado Acadêmico de Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Professor e Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNIVASF e é um dos líderes do Grupo de Estudos sobre Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR). E-mail: [alvaro.millen@gmail.com](mailto:alvaro.millen@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7473-423X>.

*“Parece que todo era política”: análise del discurso de los lectores críticos de la Educación Física en Pernambuco*

**Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo analizar el discurso de los “lectores críticos” dentro de la disciplina de Educación Física en las escuelas secundarias en Pernambuco, Brasil. Se llevaron a cabo entrevistas narrativas con cinco profesionales, y se empleó el análisis del discurso como marco analítico. Las formaciones discursivas revelaron intensos debates en torno a la pedagogía inherente de esta disciplina, incertidumbres en la participación de los profesores en el proceso y ambigüedades en la estructuración de la propuesta. Se concluye que los debates sobre la epistemología y la estructura del currículo se han convertido en arenas para disputas ideológicas, impactando directamente en la formación pretendida de los individuos.*

**Palabras clave:** currículo; Educación Física; análisis del discurso; subjetivación.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo em constante transformação, no qual políticas e diretrizes curriculares se empenham para direcionar, ou para controlar, o que é ensinado e aprendido nas escolas. Nesse contexto, a análise de documentos curriculares constitui uma esfera investigativa com o intuito de potencializar a compreensão das dinâmicas curriculares que, *grosso modo*, envolvem as políticas educacionais em suas materializações vivenciadas nas práticas pedagógicas que impactam a formação dos estudantes. Desconsiderar os elementos pré-ativos do currículo e suas implicações para a prática pedagógica seria uma ingenuidade (Goodson, 2008). Na direção contrária, este artigo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o contexto das definições pré-ativas do currículo, ao analisar o contexto da produção de um documento particular, a saber, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (Pernambuco, 2021), especialmente no que se refere às propostas para o componente curricular Educação Física.

Não desconsiderando o contexto da prática pedagógica, o chamado “chão da escola”, diríamos que a relevância da análise documental reside em sua capacidade de revelar os processos de formulação, implementação e interpretação das políticas educacionais. Autores como Apple (1982), Giroux (1986) e McLaren (1992) insistiram em nos lembrar como esses documentos curriculares não são meras representações neutras da realidade educacional, mas refletem interesses, ideologias e disputas de poder que permeiam o campo da educação. A análise de documentos e seus processos de

formulação (como neste estudo) desempenham um papel crucial na desmistificação da aparente neutralidade das políticas educacionais e permitem-nos escavar além da superfície aparentemente objetiva e descobrir as complexas camadas de influências que moldam a educação.

Além disso, é importante destacar que o currículo – tanto no sentido documental quanto em matéria de tradução – não é um documento estático e monolítico, mas sim um campo de disputas no qual diversos vetores buscam dar significado às práticas educacionais (Mainardes, 2011). Na esteira de concepções discursivas, poderíamos, em outras palavras, argumentar que os documentos curriculares são significantes passíveis de significações que se movimentam de acordo com os diferentes contextos e atores envolvidos. Portanto, entender como as disposições dos atores influenciam a constituição do Currículo de Pernambuco para a Educação Física, em tempos e espaços determinados, é essencial para compreender os processos de subjetivação envolvidos nessa proposta curricular.

Isso, especialmente, em um momento de reestruturação do Ensino Médio. Essa etapa da educação, vista comumente como uma fase de transição entre outras etapas, da básica à superior, tem sido alvo de intensas discussões sobre sua formatação e implementação. A esse respeito, Silva (2021) afirma que reformas curriculares dessa natureza vêm sendo experimentadas no estado desde 2018, com projetos que “põem em questão a afirmação de que a implantação da reforma do ensino médio em Pernambuco vem se dando de forma democrática” (Silva, 2021, p. 86), de modo que “a elaboração do currículo de Pernambuco e sua aprovação no respectivo Conselho Estadual se deu mediante procedimentos da tecnocracia neoliberal, mas que buscam produzir alguma dose de legitimação entre professores e gestores escolares” (Silva, 2021, p. 87).

Sob um breve resgate histórico, Lima e Gomes (2022) vão mais a fundo ao nos lembrar que, no estado de Pernambuco, o movimento de reformulação do Ensino Médio desdobrou-se em três fases distintas. A primeira teve início em 1998 com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), durante a gestão do governador Jarbas Vasconcelos, marcando o ponto de partida desse processo de reestruturação. Nessa fase, o CEEGP – inicialmente estabelecido como projeto-piloto e posteriormente expandido – contou com a parceria do governo estadual, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o apoio de grupos empresariais, revelando

assim interesses, projetos e forças do empresariado ligados aos serviços educacionais. A segunda fase, iniciada com a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), expandiu o número de unidades educacionais e introduziu critérios específicos para a sua operação, resultando em resistência de entidades de classe que temiam a privatização da educação pública. Por fim, a terceira fase, que culminou com a criação do Programa de Educação Integral (PEI) por meio da Lei Complementar n.º 125/2008, transformou os antigos CEEGP em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), estabelecendo metas ambiciosas para a expansão do modelo de educação integral em Pernambuco e tornando-o um eixo central das mudanças na política educacional do estado.

Assim, o escopo deste estudo é analisar a construção de propostas para o componente curricular Educação Física no interior desse macrossistema educacional. Isso se torna especialmente relevante ao se considerar as transformações visíveis na disciplina, que abrangem aspectos como a mudança na carga horária e a alocação de professores em itinerários que, às vezes, correspondem a suas formações e, em outras ocasiões, não estão alinhados com suas especializações. Neste artigo, intencionamos apresentar uma análise aprofundada a partir das elocuições dos “leitores críticos” do Currículo de Pernambuco, buscando compreender como eles e elas interpretaram e construíram significados em torno desse documento. Por meio dessa análise, almejamos lançar luz sobre os processos de subjetivação que permeiam a referida proposta curricular.

## 2 METODOLOGIA

Como instrumento de coleta, propomos a entrevista narrativa, que tem por objetivo estimular os informantes a contar a história de um acontecimento, de modo que transcenda um esquema rígido de pergunta-resposta, em geral visto em entrevistas convencionais. Escolhemos a entrevista por duas razões: a primeira, para compreendermos o currículo a partir da perspectiva dos informantes que participaram de seu processo de elaboração; e, em especial, de cunho narrativo, pois consideramos a sensibilidade de uma escuta e de uma fala um pouco menos direcionada como instrumentos importantes no conhecimento dos fenômenos sociais.

Buscamos com isso possibilitar que os entrevistados manifestassem suas posições de acordo com seus próprios critérios de relevância, sem interferências diretas em suas falas, por entendermos necessária a avaliação da diferença de perspectivas “que pode estar tanto entre o entrevistador e o informante quanto entre diferentes informantes” como parte importante desse processo (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 96).

Seguimos, na realização das entrevistas, as quatro fases de execução: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Como forma de aproximação aos sujeitos da pesquisa, inicialmente perguntamos: “Quem é a/o senhora/o? A/O senhora/o poderia nos contar um pouco de sua trajetória na Educação Física?”. A pergunta, embora não faça parte do contexto de análise, foi importante para abrir a conversa. Na entrevista narrativa, esse tipo de pergunta é denominado “questão exmanente”, pensada anteriormente às questões imanentes ao objetivo de pesquisa como forma de “criar familiaridade com o campo” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 97).

Para a primeira fase, a iniciação da história, formulamos a seguinte questão como tópico inicial: “De acordo com o documento, a construção curricular teve início ainda em 2019 e o texto foi divulgado em 2021. Poderia nos contar como foi o processo dessa construção curricular?”. Para a formulação dessa questão inicial, seguimos as sugestões dos autores: é uma pergunta que faz parte da experiência dos entrevistados; que tem uma significância social; que contém a explicitação de interesses do informante; é uma questão suficientemente ampla “para permitir ao informante desenvolver uma história longa”; e não é indexada, ou seja, não demarca datas específicas, nomes ou lugares que influenciem diretamente a narração (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 98).

Na segunda fase, a narração central, abstermo-nos de comentários e interrupções; no decorrer da contação, anotações foram feitas e usadas como subsídio para a fase posterior, a fase de perguntas imanentes. Atentamo-nos ao “coda” indicado pelo sujeito para a continuação da conversa, ou seja, aos sinais apontados por elas/eles, tais como: “Não sei se respondi sua pergunta”, “Até onde eu sei foi isso...”, um silêncio ou um gesto que sinalizasse a finalização da fala. Outras questões foram feitas a partir da narração central, tais como: “Como o senhor/a senhora se tornou um/uma dos/das leitores/as críticos/as da proposta?”. A pergunta, já imanente, teve por objetivo adentrar na elaboração curricular de maneira a entender o que significou essa função no processo.

Na terceira fase, na fase dos questionamentos, não formulamos perguntas do tipo “por quê?”, nem perguntas que, eventualmente, pudessem pressionar os/as entrevistados/as a fazerem algum tipo de justificção pessoal. Nesse momento, procuramos utilizar a própria linguagem dos informantes, conforme aquilo foi dito; embora contradições na narrativa tivessem aparecido, elas não foram mobilizadas nessa fase, respeitando a ideia central do método. A todos os entrevistados uma pergunta final foi elaborada: “Há algo mais que a/o senhora/o senhor gostaria de nos falar e que não foi perguntado?”. A pergunta teve por objetivo ampliar a narração central e direcionar os entrevistados à fase de conclusão ou “fala conclusiva”, em que o entrevistador e o entrevistado conversam informalmente sobre informações relacionadas ao próprio objeto de pesquisa.

Todo esse processo foi feito com os/as leitores/leitoras críticos/críticas do currículo de Pernambuco, especificamente aqueles/aquelas que realizaram a leitura crítica do componente curricular Educação Física. Tais profissionais foram identificados no próprio documento e foram contatados a partir do *e-mail* de cada um/uma. Há no documento sete leitores críticos e uma redatora – desse total, dois sujeitos recusaram a participar da pesquisa. As entrevistas ocorreram entre novembro e dezembro de 2022, de forma *on-line* pelo *Google Meet*, e cada conversa teve uma média de duração de cinquenta minutos a uma hora. As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise do discurso.

Submeter as entrevistas à análise do discurso tem por finalidade reconfigurar o modo como entendemos a linguagem, a saber, como parte de um processo de transmissão de informação. Mais que isso, tensiona-se a ideia básica dos elementos da comunicação ao recolocar o dito sob um caráter ideológico. Em outras palavras, reconhecemos o fato de que entre quem emite e quem recebe um discurso há um processo de produção de sujeito e sentido passível de ser posto sob reflexão. Adotamos, desse modo, os procedimentos básicos da análise do discurso de matriz francesa; assim, observamos as etapas propostas por Orlandi (2005); tomamos o conceito de “formação discursiva” tal como proposto pela filosofia foucaultiana (Foucault, 2008); e, como estruturação do objeto, seguimos as colaborações de Maingueneau (1997) nos conceitos de campo e espaço discursivos.

### 3 DO CORPUS BRUTO AO OBJETO LINGUISTICAMENTE DE-SUPERFICIALIZADO

Inicialmente, importa dizer que consideramos aqui as diferenças presentes entre a noção de “texto” e “discurso” para a primeira etapa de análise. Nesse sentido, vale apontar o que nos lembra Orlandi (2005, p. 63), ao mencionar que “texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele faz parte”. Implica dizer, portanto, que texto é o que permite que significações existam; que, a rigor, nada dizem em si mesmos, pois são “monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (Orlandi, 2005, p. 64). Como discurso, por sua vez, é o que se relaciona com outras formações discursivas que ganham sentido a partir de sua vinculação com as formações ideológicas.

Distinguir texto e discurso permite-nos passar da superfície linguística ao objeto discursivo, ou seja, do texto ao discurso, como primeira etapa do processo. A passagem da superfície linguística das entrevistas a um “objeto linguisticamente de-superficializado” foi feita a partir da noção de “o que” foi dito, ou seja, “o que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação” (Orlandi, 2005, p. 65). A leitura não transparente dos textos baseou-se, sobretudo, nos conceitos de “paráfrase” e “polissemia”, em que a primeira representa os retornos aos espaços do dizer, as repetições do discurso em diferentes naturezas, “pois não há sentido sem repetição”, e a segunda é tomada como “a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos” (Orlandi, 2005, p. 38).

Na esteira das teorizações de Michel Foucault, mobilizamos ainda o conceito de “formação discursiva” (FD). Em *A arqueologia do saber*, o filósofo nos sugere que,

[...] no caso em que, entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2008, p. 43).

A partir do processo parafrástico, selecionamos 50 enunciados, divididos em dois campos discursivos. Vale dizer que a noção de “campo discursivo” está sendo utilizada a partir das contribuições de Maingueneau (1997, p. 116) para análise do discurso que, inspirado na noção de “campo” de Bourdieu, tomá-lo-á “como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região”.

O primeiro grupo, portanto, diz respeito a uma discussão acerca da base epistemológica do currículo ou, mais precisamente, sobre sua inclinação teórica – do qual 22 FD foram agrupadas; e o segundo refere-se a apontamentos a respeito do processo de “construção” do documento – nele, 28 FD se agruparam. Como “amostra” das formações coletadas para as análises, apresentaremos alguns desses enunciados sob a forma de espaços regionalizados.

No tocante ao primeiro grupo, chamamos atenção para identidades discursivas idênticas proferidas pelos Leitores Críticos (LC) – não por critérios linguísticos, mas por vinculação ideológico-discursiva. A título de exemplo, podemos destacar as seguintes formações discursivas:

Quadro 1 – Espaço discursivo 1

FD8	“As pessoas diziam que abordagem não era mais crítico-superadora, era crítico-superada, porque o discurso de que vai sair da escola... já não estava mais atendendo, porque tinha sempre um viés político” (LC. 02).
FD9	“Parece que tudo era política... não que a política seja ruim, mas a ideia era uma política partidária” (LC. 02).
FD13	“E aí, vamos aguardar os desdobramentos, porque, por exemplo, se a gente pegar lá o Coletivo de Autores, de 92, a gente virou currículos e mais currículos aqui em Pernambuco e a gente não conseguiu materializar, em praticamente, no estado inteiro” (LC. 03).

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 – Espaço discursivo 2

FD15	“Então, teve algumas perdas porque tínhamos no histórico aqui uma abordagem crítico-superadora que a gente seguia, a gente tinha um currículo crítico-superador, mas a gente não deixou de trazer essa perspectiva crítica para a nova versão do currículo. Porque na BNCC a gente vê que tem alguns estraves que não dialogam tão próximo dessa abordagem crítico-superadora” (LC. 04).
FD19	“[...] apesar de muitos alunos dizerem: ‘esses professores só querem fazer a gente estudar crítico-superadora...’ mas é o avanço, a gente não pode retroceder” (LC. 05).

Fonte: Dados da pesquisa.

Constatamos nesses dois espaços discursivos<sup>1</sup> que as famílias parafrásticas encontram-se em posições ideológicas diametralmente opostas, uma vez que o primeiro apresenta considerações reticentes à perspectiva crítica no currículo, ao passo que o segundo contém posições que sustentam tal perspectiva como eixo de leitura curricular. Ao reduzirmos, respectivamente, a FD8 e FD13 às unidades de sentido “já não estava mais atendendo, porque tinha sempre um viés político” e “a gente não conseguiu materializar”,

identificamos a passagem de uma discussão propriamente epistêmica a uma problematização didático-pedagógica.

Na FD15 e FD19, as unidades de sentido “tínhamos no histórico aqui uma abordagem crítico-superadora” e “é o avanço, a gente não pode retroceder” sugerem uma historicidade que nos remete à noção de “memória” ou “interdiscurso”. Nos dizeres de Orlandi (2005, p. 31), essa memória é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Desse modo, ao trazerem os significantes “histórico” e “avanço”, os sujeitos remetem ao fato já sabido das influências da perspectiva crítica no desenvolvimento da própria Educação Física no estado.

O segundo grupo de famílias parafrásticas, apoiado aqui no campo discursivo “construção curricular”, apresenta majoritariamente paráfrases discursivas, ou seja, sem aproximação linguística ou semântica imediata – embora algumas formações discursivas próximas semanticamente mereçam atenção. Podemos ilustrar essa diversidade da seguinte maneira:

Quadro 3 – Espaço discursivo 3

FD25	“O professor que está na ponta, está participando de certa forma, porque não foi só técnico da GRE: foi o técnico e representação de professores nessa construção. Então, em Pernambuco, sempre houve essa construção. Agora, a questão da BNCC foi um currículo prescrito: veio de cima para baixo, Ctrl C + Ctrl V...” (LC. 01).
FD27	“Com o caminhar (foi um tempo bem menor que o do fundamental), a gente ia fazendo assim: olha, tem um documento aqui, vamos tentar ver isso aqui, vamos mudar alguma coisa e pronto. Foi mais objetivo em relação de tempo, mas em compensação não teve um diálogo maior” (LC. 02).
FD33	“A gente, dentro desses debates que nós fizemos, tinha na verdade duas preocupações: o que é que tem que ser base, o que tem que ser geral para todo mundo, o que é essencial; e o que o vai ser de aprofundamento” (LC. 03).
FD41	“Foram muitas mudanças... os professores tinham vários questionamentos desse tipo: então, não vai ter mais professor de educação física? Eu não vou mais dar aula dessa escola? Vou ficar sem horário de dar aula? E a gente pensou nessa organização curricular que atendesse e contemplasse a carga-horária dos professores, para que demandasse... que desse a carga-horária para todo mundo, todas as áreas” (LC. 04).
FD45	“No parecer, tentamos ser o mais crítico possível, mas não deu... a gente não teve voz, foi feito o que eles queriam” (LC. 05).
FD48	“Então, ao mesmo tempo que eu entendia... essa escolha que eles fizeram da terminologia... porque para mim não é simplesmente não é só um termo, uma nomenclatura, mas é o que vem por traz dessa nomenclatura, o que ela quer dizer...” (LC. 06).

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora essa diversidade discursiva tenha marcado as formações aqui elencadas sobre o processo do qual tais leitores participaram, identificam-se ainda aproximações e distanciamentos aos quais vale a pena atentarmo-nos.

Vejamos:

Quadro 4 – Espaço discursivo 4

FD26	“No [currículo] de 2010, diminuiu a distância [entre teoria e prática], porque o professor que estava na prática pedagógica construiu [o currículo] [...] O que não aconteceu aqui: nessa daqui foi por representação da gerência, representação de professores, não foi igual. Teve representação, como eu estou aí, como representação, mas a quantidade foi mínima” (LC. 01).
FD30	“Na realidade, foi diferente do ensino fundamental. Porque no ensino fundamental eu tinha o professor participando, no ensino médio eu tenho um documento elaborado – porque o ensino médio teve esse problema de ser curtíssimo tempo –, e eu vou repassar para os professores. Não teve aquele mesmo diálogo que teve no fundamental e no infantil” (LC. 02).
FD50	“É... como eu te falei, eu não tenho certeza, mas eu acredito que tenha sido dessa forma. Que sim, professores participaram do processo de construção, dentro das GRES, ou dentro das regiões, ter sido feito esse debate nessas idas e vindas e ele podendo contribuir com o documento. Não é fonte segura porque eu não tenho certeza, mas considerando o que eu escutei de colegas, inclusive, outros pareceristas, avaliadores críticos, fizeram parte que eu conhecia... que também já não estavam mais na rede, e me falaram que ficou sabendo dessas reuniões que estavam tendo com os professores para fazer essa discussão” (LC. 06).

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos aqui que as FD26 e FD30 dizem respeito a uma convergência no que se refere à participação dos professores no processo de construção curricular – inclusive, o significativo “representação” utilizado pelo LC. 01 pressupõe o que chamamos na análise do discurso de “silêncio constitutivo” (Orlandi, 2005, p. 83), porquanto, embora o termo não apareça, tensiona a noção de participação efetiva.

Atentamo-nos ainda às condições de produção dos discursos, uma vez que a FD50 apresenta algumas imprecisões. Sabemos que as condições de produção relacionam sujeito, memória e situação e dizem respeito, em última instância, ao contexto imediato, não apenas do momento da fala, mas também da memória daquilo que foi enunciado. Desse modo, as unidades discursivas “como eu estou aí, como representação” (FD26) e “não teve aquele mesmo diálogo que teve no fundamental e no infantil” (FD30) sugerem uma condição de produção de tais discursos mais próxima do processo de construção curricular do que a unidade “Não é fonte segura porque eu não tenho certeza [...]” (FD50).

No tocante aos distanciamentos, podemos destacar:

Quadro 5 – Espaço discursivo 5

FD17	“Se formos olhar para a Base Nacional Comum, ela fica bem fragilizada. Mas se você olhar para o currículo do ensino médio... e olhar as habilidades e competências, elas sempre têm um viés crítico” (LC. 04).
FD47	“Eles utilizaram esses termos ao invés de objetivos, eles utilizaram essas terminologias: competências e habilidades. E essa terminologia de competências e habilidades se distanciam da proposta pedagógica” (LC. 06).

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda que agrupados como paráfrases relacionadas ao processo de construção curricular, os dois enunciados marcam posições semânticas diferentes em relação ao significante “competências e habilidades”. Enquanto na FD17 o LC. 04 entende a possibilidade de relacionar “crítica” com as noções de competências e habilidades, o LC. 06 compreende que são conceitos que “se distanciam da proposta pedagógica” do currículo (FD47). Essa diferença de perspectiva em relação a um mesmo objeto é fruto não apenas da natureza da coleta (entrevista narrativa), mas também do próprio processo de significação, pois, conforme Orlandi (2005, p. 38) nos lembra, a polissemia é “justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”. Por essa razão, podemos dizer, ainda na esteira da análise do discurso, que a aproximação parafrástica e o distanciamento polissêmico, nesse caso, traduzem-se no confronto entre o simbólico (as habilidades e as competências) e o político (o sentido dado a elas).

Ao serem perguntados sobre o processo de construção curricular, razões aparentemente distintas apareceram entre os diferentes sujeitos, embora a homologação da BNCC tenha sido indicada como uma das principais motivações para a reelaboração do documento. Vale, no entanto, apontar que outras questões tangenciaram esses discursos nas entrevistas, como uma espécie de desdobramento desse acontecimento.

## Quadro 6 – Espaço discursivo 6

FD02	“Como ele é secretário de educação, a demanda que ele vai colocar no currículo, é a demanda de Direita. É a demanda do capitalismo, puro e só. Então, a gente vê um currículo voltado para o mercado de trabalho, porque os itinerários formativos nada mais é do que o que já acontece na escola técnica” (LC. 01).
FD06	“Uma dessas pessoas que estavam a frente disso, o Marcel, estava frente disso e decidiu chamar algumas pessoas; ele decidiu chamar pessoas que não fizessem parte de um grupo de pesquisa que tem aqui na UPE, o grupo Ethnós. Esse grupo, inclusive, é aquela questão de embate e poder, tinha praticamente o poder ideológico, instrumental, metodológico sobre toda a Educação Física” (LC. 02).
FD36	“Qual era a nossa preocupação? Para quem pegasse o documento curricular conseguisse minimamente materializar o currículo. Ou você pensa, por exemplo, que os professores vão lá ler o currículo, depois ler o organizador curricular? Não faz isso!” (LC. 03).
FD16	“Então, alguns professores ainda ficaram reticentes e questionando por que a gente tinha uma abordagem e agora com a implantação no novo currículo não poderia ser contemplada. Mas a gente fez uma organização que o professor pode escolher sua abordagem, mas a orientação do currículo tem uma perspectiva crítica e aí o professor vai atender essas perspectivas críticas que estão no currículo independentemente de ser crítico-superadora ou não” (LC. 04).
FD43	“As motivações elas têm por trás o CREF, junto com esse grupo de empresariado, como eu lhe citei anteriormente. Então, o CREF querendo impor a cobrança até aos professores do estado” (LC. 05).
FD50	“E eu até entendo, não olhando como avaliadora crítica, mas como gestão que eu estive lá por um tempo. A gestão precisa seguir uma padronização que foi encaminhada. Eu não posso dizer ao Ministério da Educação: eu não vou organizar esse currículo com esses parâmetros, eu vou remar contra a maré. Isso não existe. Isso era importante acontecer para dar conta de uma proposta do Ministério da Educação. Agora, o que eu não sei é... eu não sei existiu isso, mas eu pensando como eu faria se estivesse lá na gestão...como é que eu posso me posicionar contrário a isso? Que espaços de resistência eu poderia fazer uso, para coletivamente eu me posicionar contrário a isso” (LC. 06).

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme observamos, o espaço discursivo 6 contém enunciados completamente distintos em termos linguísticos e semânticos, embora alguns deles possam convergir discursivamente, tal como percebemos em FD02 e FD50. As formações discursivas 06 e 43 e as formações discursivas 36 e 16 apresentam concepções opostas no que se refere ao processo de significação, visto que as duas primeiras elencadas problematizam os interesses externos nesse processo, ao passo que as duas últimas atribuem ao contexto da prática essa tarefa, nominalmente à figura “professor”.

Vale a pena, por fim, dizer que, no tocante ao currículo como produto final do processo de construção, outros enunciados não categorizados como objeto discursivo sugeriram uma crítica à extensividade do documento, o que possibilitaria um

distanciamento entre teoria e prática. A justificativa para esses enunciados não compõem os espaços aqui elencados anteriormente dá-se pelo entendimento de que pesquisas empíricas, sejam elas de campo ou de caráter etnográfico, possibilitariam uma melhor discussão nesse campo.

#### 4 DOS MECANISMOS DISCURSIVOS AO UNIVERSO SIMBÓLICO

*[...] os fatos nunca ‘falam por si’, mas são sempre levados a falar por uma rede de mecanismos discursivos.*

Slavoj Žižek, sobre a análise do discurso

O objeto discursivo traçado anteriormente baliza-nos para as análises ideológicas posteriores. Seguimos aqui a ideia de levarmos adiante “uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas – que podem ter se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) – com a formação ideológica que rege essas relações” (Orlandi, 2005, p. 78).

Uma das questões que surgiu logo no início das discussões entre os “leitores críticos” do documento curricular foi a análise das bases ideológicas que servem de alicerce para sua elaboração. Essa análise profunda das perspectivas ideológicas subjacentes ao documento revelou-se uma etapa crucial no entendimento de seu propósito, alcance e possíveis implicações e, desse modo, os sujeitos empenharam-se em apontar, cada qual a seu modo, as influências conceituais, políticas e culturais que moldaram o conteúdo do documento.

Vejamos as seguintes formações discursivas:

Quadro 7 – Formações discursivas 1

FD 7	“Então, a base deles é basicamente essa, sempre trazer aquela história do marxismo e do marxismo cultural... então, o que com o tempo eu fui percebendo – porque até então eu participava também, eu era professor na escola quando estavam rolando esse parâmetro... Existia um universo assim: aqui a região metropolitana estava alienada e só voltava o olhar para esse currículo, que foi determinado pelo Ethnós.”
FD 10	“E ainda teve outro problema, né?! O problema de poder, como esse Ethnós estava de fora, então começou a querer fazer alguma relação para ver onde é que ele ia, para ver onde é que eles poderiam dizer: olha isso não vai fazer; onde eles poderiam dizer: olha, a gente vai contribuir dessa forma; então, até hoje não é uma relação muito boa não. E ainda tem um detalhe: porque assim, a gente sempre quando olhava o currículo, era o currículo de uma instituição: UPE.”
FD 11	“Mas para o lado aqui, o pessoal ficou aquela coisa... crítico-superador, coletivo de autores, pedagogia histórico-crítica... E aí, falava de aptidão física, e eles diziam que era para você trabalhar condicionamento físico sem pensar o que é isso. ‘Ah, não, mas é esportivismo... isso é não sei o que...’, e eles não entendiam a aptidão física como algo relacionada à saúde.”
FD 12	“Com relação ao currículo do ensino fundamental, eu tenho uma percepção de que existe uma coisa mais escola mesmo, uma coisa que pelo menos ousou mudar um pouco aquela visão fechada, do marxismo, coletivo de autores, histórico-crítico...”

Fonte: Dados da pesquisa.

As formações discursivas anteriormente elencadas pelo LC. 02 evidenciam uma resistência com relação à influência do Coletivo de Autores ainda presente nas construções curriculares recentes. Vale lembrar que o termo “cultura corporal” surge nas propostas curriculares do estado, já em 1989, e, posteriormente, foi incorporado pelo Coletivo, em 1992, o que passou a ser sistematizado e apropriado como objeto central da Educação Física escolar até então. Todavia, o discurso *supra* sugere algumas nuances sobre essa questão que merecem atenção.

As formações discursivas 07 e 12 se aproximam no tocante a uma resistência quanto às bases, propriamente, epistemológicas do Coletivo de Autores, representado, sobretudo no Estado de Pernambuco, pelo grupo Ethnós. De fato, a perspectiva crítico-superadora surge muito influenciada pelo debate histórico-crítico de matriz marxista. No entanto, o que desperta a atenção é o caráter determinista pelo qual, de acordo com o LC. 02, essa influência permeia a elaboração do currículo (“Existia um universo assim: aqui a região metropolitana estava alienada e só voltava o olhar para esse currículo, que foi determinado pelo Ethnós”). Ao dizer, por exemplo, que no ensino fundamental há “uma coisa mais escola mesmo” por ter se distanciado de uma matriz marxista, histórico-crítica,

o LC avulta uma espécie de “falência” da efetivação da perspectiva crítico-superadora no Ensino Médio.

O desencanto com essa perspectiva foi reiterado pelo LC. 03 nas seguintes FD:

Quadro 8 – Formações discursivas 2

FD 13	“E aí, vamos aguardar os desdobramentos, porque, por exemplo, se a gente pegar lá o Coletivo de Autores, de 92, a gente virou currículos e mais currículos aqui em Pernambuco e a gente não conseguiu materializar, em praticamente, no estado inteiro.”
FD 14	“Aquela proposta da crítico-superadora, com as primeiras orientações metodológicas, com os parâmetros curriculares de 2014... a gente não conseguiu materializar em todas as escolas. Eu falo com muita tranquilidade porque, nas cidades que eu trabalhei, na minha escola, por exemplo, a gente se esforçava para fazer, mas tinha escola que a gente que não ia.”

Fonte: Dados da pesquisa.

O entendimento de que Pernambuco “virou currículos e mais currículos” remete a essa historicidade de mais de três décadas de uma proposta abertamente tensionada nas formulações curriculares de Pernambuco hoje.

Por outro lado, nesse terreno de significações disputadas, a leitura crítica do documento foi marcada também por discursos simpáticos à perspectiva crítico-superadora sob diferentes aspectos. Percebemos isso em falas como:

Quadro 9 – Formações discursivas 3

FD 3	“Na BNCC, a proposta é a cultura corporal de movimento, e essa cultura corporal de movimento tem como objeto de estudo as práticas corporais. Na cultura corporal, o objeto de estudo é a expressão corporal enquanto linguagem. A diferença é que as práticas corporais são mais abrangentes, ela vai atender tanto as questões culturais, quanto a questão do capitalismo, vai atender tudo, do mundo todo”.
FD 16	“Então, alguns professores ainda ficaram reticentes e questionando por que a gente tinha uma abordagem e agora com a implantação no novo currículo não poderia ser contemplada. Mas a gente fez uma organização que o professor pode escolher sua abordagem, mas a orientação do currículo tem uma perspectiva crítica e aí o professor vai atender essas perspectivas críticas que estão no currículo, independentemente de ser crítico-superadora ou não”.
FD 19	“[...] apesar de muitos alunos dizerem: esses professores só querem fazer a gente estudar crítico-superadora... mas é o avanço, a gente não pode retroceder”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na FD 03, a cultura corporal, pela lente crítico-superadora, no currículo é entendida como a possibilidade de problematização das questões culturais e econômicas em torno da linguagem corporal; na FD 16, evidencia-se uma identificação por parte dos professores com a perspectiva, agora, aparentemente, fragilizada na proposta; e na FD 19, a perspectiva crítico-superadora, embora passível de resistências, é entendida como um avanço curricular. Sugerimos aqui uma investigação empírica e mais aprofundada dos desdobramentos dessa perspectiva na prática pedagógica dos professores, sobretudo pelo fato de que outras crescentes perspectivas não necessariamente tradicionais e tecnicistas, mas de matrizes ainda críticas e pós-críticas, têm tencionado a perspectiva crítica tradicional.

Sobre as FD 13 e 14, por exemplo, Neira (2018b, p. 8) nos sugere que, historicamente, a dificuldade de efetivar na prática pedagógica a perspectiva crítico-superadora “residiu tanto no fato de se tratar de uma construção teórica divorciada de um referencial empírico, quanto da permanência de uma formação docente acrítica”. Apesar dessa controvérsia, ainda nos parece emergente uma discussão profícua sobre a atualização da noção de “crítica” na Educação Física. Uma crítica que leve em consideração os diversos modos de opressão dos marcadores sociais, mas que não se intimide ao pensar as questões mais amplas de exploração e dominação.

Esses intensos debates que ocorreram sob texturas distintas ainda no processo de elaboração colocam sob suspeita concepções curriculares que insistem em negar a importância de debatermos fundamentos que busquem, ainda que cientes da impossibilidade, uma significação possível para o currículo.

Isso porque, ao menos desde Adorno (2005), sabemos que a formação à qual somos submetidos diz não apenas de como organizamos ou pretendemos organizar a vida social, mas principalmente de como nos tornamos sujeitos diante dela. Vale a pena lembrar, inclusive, o que argumenta Adorno (2005) ao dizer que reformas pedagógicas realizadas de forma isolada, sem uma perspectiva crítica, podem até agravar as crises que acometem a cultura, pois diminuem as exigências necessárias para aqueles que estão em processo de educação e demonstram uma falta de preocupação com o poder que a realidade fora do âmbito educacional exerce sobre os indivíduos. Assim, a disputa pelo território epistêmico que estruturou o documento de Pernambuco foi travada, em última

instância, pela ideia, mais ou menos esclarecida, de que importa o tipo de sujeito que se submeterá aos discursos circulados no interior da disciplina Educação Física.

O segundo campo delimitado no conjunto de formações categorizadas refere-se à construção curricular. O espaço discursivo 4, que diz respeito à participação dos professores na elaboração do documento, oferece-nos a oportunidade de questionar a concepção de “participação” a partir do conceito “memória discursiva”. Ainda que o LC. 01 reconheça que “não foi só técnico da GRE, foi o técnico e representação de professores” (FD25) que colaboraram na criação do novo currículo do Ensino Médio, há, no entanto, uma contraposição presente no discurso apresentado na FD26 – feito pelo próprio sujeito (“O que não aconteceu aqui: nessa daqui foi por representação da gerência, representação de professores, não foi igual. Teve representação, como eu estou aí como representação, mas a quantidade foi mínima”).

Essa ideia corrobora o discurso trazido pelo LC. 02, ao apontar que:

Na realidade, foi diferente do ensino fundamental. Porque no ensino fundamental eu tinha o professor participando, no ensino médio eu tenho um documento elaborado – porque o ensino médio teve esse problema de ser curtíssimo tempo –, e eu vou repassar para os professores. Não teve aquele mesmo diálogo que teve no fundamental e no infantil” (LC 02, FD 25).

Podemos pensar aqui o que significa a noção de representação. Ora, participação e representação, embora concebidas, em geral, sob o mesmo espectro político de uma democracia liberal, não podem se assentar em uma matriz ideológica, pois só se é possível representar lá onde o corpo está ausente no espaço de poder, logo representação de professores não significa participação efetiva dos profissionais.

Essa é uma discussão da filosofia política que se traduz na prática quando olhamos pesquisas recentes sobre a situação do estado. Ao analisarem a impressão dos professores acerca do novo documento de Pernambuco, Lima e Gomes (2022) nos apontam dados que merecem atenção. Segundo as autoras, cerca de 95% dos professores conhecem o novo documento – um número expressivamente positivo. Por outro lado, as declarações dos entrevistados dão a entender uma espécie de impressão negativa com relação ao documento, tais como: não há objetivos claros; há uma desconfiança da proposta; um desencantamento com a distância entre a proposta curricular e as condições materiais das escolas etc.

Reforçamos que essas são impressões que pairam desde o processo de leitura crítica feita pelos professores convidados:

Quadro 10 – Formações discursivas 4

FD 28	“Então, ficava alguns itens, algumas coisas assim, e na época não se pensou sobre essa questão do novo Ensino Médio, pensou somente a questão da Educação Física... e aí a gente, quando a gente soube primeiro que só iria ter aula no 1.º e no 2.º ano, aí a gente perguntou como seria a educação física do 3.º ano, e as informações ainda estavam muito... muito assim... escassas, o pessoal não sabia como é que isso ia se dar” (LC. 02).
FD 29	Para o Ensino Médio, olha, até hoje está uma confusão, até hoje eu posso dizer que o documento, assim, digamos que não tenha sido um documento pelos professores para os professores. Até pode ser para os professores, para o que? Para preencherem o SIEP... peguei aquilo ali, está no SIEP, pronto, acabou, foi...” (LC. 02)

Fonte: Dados da pesquisa.

Na formação discursiva 30, o leitor aventa a possibilidade de que a baixa participação dos professores na proposta se deu “porque o ensino médio teve esse problema de ser curtíssimo tempo”. Isso nos permite lembrar o que Tenório *et al.* (2015, p. 283) identificaram com relação às Orientações Teórico- Metodológicas há cerca de dez anos: “um novo salto qualitativo com relação ao esclarecimento do grau de participação dos professores na construção da proposta”.

Segundo os autores:

[...] os professores se fizeram presentes numa formação continuada, assumiram o papel de formador e formado, trocaram experiências e compartilharam conhecimentos, num processo que durou quase dois anos (junho 2008 a maio 2010), contribuíram desde as reuniões iniciais, passaram por dois seminários de diagnose, cinco seminários de elaborações preliminares, dois seminários regionais de elaboração das unidades didáticas, 4 por cada polo geográfico – Recife, Garanhuns e Petrolina – portanto seis encontros com os docentes e um seminário de socialização da produção final (Tenório *et al.*, 2015, p. 283)

O Espaço Discursivo 5 apresenta um tensionamento entre a pedagogia das competências e a possibilidade de uma perspectiva crítica. Cientes da ideia de um alinhamento com a estrutura da BNCC, já analisada por Neira (2018a), vale a pena atentarmos-nos à configuração do currículo de Pernambuco, nesse aspecto. A formação geral básica para o 1.º ano apresenta os seguintes verbos como mobilizadores das

habilidades: compreender e analisar; analisar e explicar; analisar; participar; mapear e explorar; analisar e criar; aprofundar; vivenciar; apropriar-se; relacionar e aprofundar.

É possível observar uma concentração notável nos níveis cognitivos mais elevados, tais como as habilidades presentes na Base Comum Curricular brasileira, inspirada na Taxonomia de Bloom (Neira, 2018a). Verbos como “compreender e analisar”, “analisar e explicar”, “analisar e criar”, bem como “aprofundar”, estão predominantemente situados nos níveis superiores da taxonomia, como “analisar” e “criar”. Esses verbos enfatizam a habilidade dos aprendizes de interpretar, analisar criticamente e até mesmo de sintetizar informações complexas, o que é crucial para o desenvolvimento de pensamento crítico. Tememos, no entanto, que a disparidade entre a ênfase nos processos cognitivos e a sub-representação do domínio afetivo, por exemplo, aponte para um desequilíbrio na abordagem educacional, visto que o foco excessivo na promoção de habilidades cognitivas, embora seja essencial para o desenvolvimento intelectual, pode, porventura, no contexto da prática, negligenciar outros aspectos da vivência das práticas corporais, igualmente importantes no entendimento das questões político-culturais.

Nesse sentido, podemos compreender a razão pela qual a Formação Discursiva 17 atribui um viés crítico às habilidades e competências, uma vez que o processo cognitivo “analisar”, por exemplo, problematiza “processos de valorização/desvalorização, em função de marcadores sociais como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e territorialidade” (Pernambuco, 2021, p. 160).

O que também emerge como questão para a prática pedagógica é a efetivação do que é proposto no interior dos novos moldes do Ensino Médio, com a diminuição da carga horária da disciplina no estado. Conforme nos apontou a FD 05:

A abordagem crítica quem vai determinar é o professor no chão da escola. **Mas ficou muito difícil para o professor a questão das habilidades, porque ela é prolixa.** Por que é prolixa? Porque ela diz assim, por exemplo: “Identificar a prática corporal ginástica, a partir de sua historicidade...” até aí muito bem, e aí depois vem “para que o aluno consiga ser autônomo, consiga isso e aquilo...”, então é muito grande” (LC 01, FD 05, grifo nosso).

Essa formação discursiva relaciona-se parafrasticamente com a seguinte formação da Leitura Crítica 03:

Eu lembro de uma que foi muito peculiar para mim: as práticas de aventura. Como é que eu vou fazer isso? Deixe-me pegar aqui uma coisa

de aventura, que fica mais fácil para mim. “Mapear e explorar as práticas corporais consideradas experiências da comunidade local e a partir da reflexão crítica utilizando estratégias criativas e sustentáveis para superar desafios da realização dessas práticas, e na conservação do patrimônio público e ambiental”. De onde é que vem isso? Cara, como é que vamos fazer tudo isso? (LC 03; FD 35).

A pergunta de “De onde isso vem?”, seguida de um questionamento prático da realização da habilidade, pressupõe um confronto entre a pedagogia das competências e a prática pedagógica no modelo atual de currículo; o que já foi pensado pelo leitor crítico 01, ainda na formação discursiva 05, como uma distorção entre teoria e prática:

Toda habilidade é prolixa, ela diz o que o aluno deve fazer, mas ela diz [também] as consequências, o que se espera. Então, o formato que foi feito para mim tá errado. Porque confunde o professor. Como é o que o professor vai construir isso? Aí o professor: “não, eu esquecer as habilidades e vou lá para os conteúdos”, o que tem no conteúdo? Dos conteúdos eu vou fazer meu planejamento, mas aí fica capenga. O currículo, na minha forma de ler, vai aumentar essa distância entre teoria e prática (LC. 01, FD 05).

Podemos exemplificar essa ideia a partir da seguinte habilidade (Pernambuco, 2021, p. 165):

**Apropriar-se** das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho), **explorando** sua organização e **experimentando** seus fundamentos básicos, **compreendendo-as** e **valorizando-as** como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, **refletindo** sobre suas influências na produção e reprodução social (EM13LGG201EF03PE).

Nesse exemplo, temos três processos (apropriar, explorar e experimentar) para três modificadores de comportamento (compreender, valorizar e refletir). Em outras palavras, o professor deverá fazer com que o estudante se aproprie de práticas corporais “em diferentes contextos” que extrapolam o campo da educação; explore a organização dessas práticas e experimente seus fundamentos básicos, porque o sujeito que se espera é um que não apenas compreenda, mas também valorize essas práticas como fenômeno multifacetário; e ainda reflita sobre como elas [as práticas] produzem e reproduzem a sociedade. Ora, tudo isso em um contexto de diminuição da carga horária semanal da Formação Geral Básica e ampliação da carga horária extracurricular (itinerários formativos), muitas vezes distante da formação inicial do professor de Educação Física.

Se levarmos adiante essa discussão a partir de trabalhos que discutem como o Novo Ensino Médio incide na Educação Física, poderíamos supor que essa (ir)racionalidade técnica presente no currículo do estado não apenas fragiliza a efetivação de uma perspectiva crítica – não pelo conteúdo do que é proposto, mas pela configuração de onde essas habilidades estão inseridas –, como também passa a fazer parte de interesses subjacentes à pedagogia das competências e habilidades (Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017; Molina Neto *et al.*, 2017). Essa suposição encontra suporte nos debates que emergiram em várias etapas das entrevistas:

Quadro 11 – Formações discursivas 5

FD 2	“Como ele é secretário de educação, a demanda que ele vai colocar no currículo, é a demanda de Direita. É a demanda do capitalismo, puro e só. Então, a gente ver um currículo voltado para o mercado de trabalho, porque os itinerários formativos nada mais é do que o que já acontece na escola técnica”.
FD 4	“Então, a escola está oferecendo as unidades curriculares de acordo com o seu contexto, a sua condição. Não é fácil, muitos vão dizer que é um sistema inovador, mas ele é voltado para o capital”.
FD 18	“Então, a gente luta por uma coisa que porque a gente acredita na elevação dos alunos, e essas outras pessoas militam por isso. Veem a educação como um serviço, e nós vemos a educação como um direito de todos que sem ela o país não pode andar sem resultados”.
FD 21	“E os interesses que aí estão são os interesses empresariais. Não tem ninguém que seja bonzinho, nem que queira fazer coisas boas não”.
FD 44	“Esse novo ensino médio que Mendonça Filho junto com Temer disse que era a ponte para o futuro... Eles vão fazendo porque é a formação e a formação vai sendo disputada. Olha, a formação de uma nação inteira vai sendo disputada, e isso aconteceu...”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Desconfiança de o currículo de Pernambuco estar submetido aos interesses neoliberais tem circulado na literatura, lembrando-nos que, ao contrário do que se argumenta, não tem sido o Novo Ensino Médio o nexos de causalidade entre os interesses privados e a educação pública (Lima; Gomes, 2022; Silva, 2021). Pensando as reformas curriculares do estado a partir do conceito de “modernização conservadora”, Silva (2021) argumenta que o Novo Ensino Médio é, na verdade, o resultado de pelo menos duas décadas de interesses corporativos na educação do estado.

Segundo o documento curricular, em suas notas preliminares, os primeiros momentos de discussão da reforma do currículo do Ensino Médio, em Pernambuco,

aconteceram em 10 de maio de 2019, com o “Dia D da Base” (Pernambuco, 2021). Sobre isso, Freitas (2018) nos aponta o caráter autoritário do movimento, na medida em que ele instrumentalizou os professores para a implementação de uma proposta que eles não elaboraram e não discutiram. O currículo, então, foi aprovado pelo Parecer n.º 07, em 10 de fevereiro de 2021, mas o tempo de discussão parece não ter seguido o mesmo tempo para as atualizações do componente curricular Educação Física, visto que, conforme a FD 30 (LC 02), o documento pouco foi debatido e discutido pelo “curtíssimo tempo” de elaboração.

Uma das falas das entrevistas sugere apenas uma adequação do currículo antigo às novas políticas educacionais exigidas pelo governo brasileiro:

A gente já tinha um processo de construção coletiva, colaborativa dos professores – que é o currículo de Pernambuco feito em 2012 –, e aí a gente traz esse histórico, traz o que foi construído com os professores para atender também a BNCC. A gente traz o que foi construído e molda ao que está sendo posto pela reforma do Ensino Médio (LC 05, FD 39).

Essa ideia nos permite entender: 1) o porquê de as controvérsias epistemológicas surgirem na leitura crítica do documento, uma vez que a “reelaboração” não apresentou grandes mudanças no currículo, embora tenha se mostrado com uma nova roupagem; assim como 2) o choque entre uma perspectiva crítica tradicional e os moldes tecnicistas propostos pelas novas políticas educacionais do Brasil – tanto é assim que a FD 23 apresenta uma clareza acerca desse desencontro: “Como o estado tem que fazer o seu currículo de acordo com a demanda da BNCC, então surge essa divisão aí: uma formação geral básica, os itinerários formativos... mas só que em Pernambuco, a questão da cultura corporal é muito forte” (LC 01; FD 23).

O contexto da fala trata-se de uma conversa sobre como o tecnicismo curricular passou a ser o mote da pedagogia pernambucana com o Novo Ensino Médio. Aqui, embora se possa argumentar que a BNCC também afirma a cultura corporal como objeto da Educação Física, a conjunção “mas” entre as sentenças sugere concepções diferentes para esse significante [cultura corporal]. Apesar de surgirem falas do tipo “O documento de Pernambuco precisa ter como referencial a BNCC, ele não pode fugir daquilo” (FD 24), a clareza da importância de “espaços de resistência” dentro das instituições nesse contexto foi aventada em discursos como a de FD 50:

E eu até entendo, não olhando como avaliadora crítica, mas como gestão que eu estive lá por um tempo... A gestão precisa seguir uma padronização que foi encaminhada. Eu não posso dizer ao Ministério da Educação: “eu não vou organizar esse currículo com esses parâmetros, eu vou remar contra a maré”. Isso não existe. Isso era importante acontecer para dar conta de uma proposta do Ministério da Educação. Agora, o que eu não sei é – eu não sei se existiu isso, mas eu pensando como eu faria se estivesse lá na gestão –: como é que eu posso me posicionar contrário a isso? Que espaços de resistência eu poderia fazer uso, para coletivamente eu me posicionar contrário a isso?! (LC 06, FD 50).

O Ensino Médio, nesses novos moldes que refletem os contextos de influência que marcaram sua elaboração, assim como um produto de contextos de produção marcados por disputas teórico-epistemológicas, encontra-se ainda em fase de experimento e transição desde 2022. Esperamos, portanto, que pesquisas mais próximas do cotidiano escolar possam identificar como esses fatores aqui identificados estão sendo traduzidos na prática pedagógica.

## 5 CONCLUSÃO

As entrevistas realizadas com os leitores críticos foram submetidas a análises baseadas em dois campos discursivos distintos. Esses campos foram estruturados em torno de questões que buscaram não apenas expandir o entendimento acerca do novo documento do Ensino Médio em Pernambuco, mas também investigar como a disciplina de Educação Física tem sido um espaço propício para discussões relevantes. Emerge, assim, um duplo enfoque que, de forma indutiva, desenvolveu-se por meio de debates envolvendo a epistemologia do documento, bem como as ramificações inerentes a sua construção.

No primeiro campo, salientamos a discussão que gira em torno da pedagogia subjacente à Educação Física no estado. Ainda que historicamente o debate crítico-superador tenha preparado o terreno para superar currículos que careciam de uma abordagem cultural e crítica, os discursos atuais sobre os agentes envolvidos no processo revelaram uma crescente desconfiança dessa abordagem na atual reconfiguração. Apesar de outras interpretações terem simultaneamente reforçado a relevância dessa perspectiva no documento, que inclusive é mantida, a desconfiança da perspectiva crítico-superadora

sugere a necessidade de reconsiderar outras abordagens críticas que possam encontrar espaço nas novas configurações do Novo Ensino Médio.

No âmbito do segundo campo, em razão de sua amplitude temática, surgiram diversos pontos de destaque, dos quais dois se mostraram particularmente relevantes. O primeiro deles envolve divergências concernentes à participação dos professores de Educação Física na elaboração do currículo. Pela análise discursiva, observamos que, apesar de o currículo ter sido disponibilizado para consulta pública durante seu processo de construção, formações discursivas insinuaram incerteza quanto à participação direta dos profissionais com conhecimento prático em educação. Esse aspecto, possivelmente, gerou a lacuna apontada pelos leitores: uma desconexão entre a proposta e sua efetiva implementação, ou seja, entre as prescrições teóricas e as práticas concretas.

Subjacente a essa questão emergiu um debate sobre a complexidade de adotar uma pedagogia baseada em competências no currículo. Segundo os leitores, mesmo defendendo uma abordagem crítica e cultural, as habilidades se mostram excessivamente prolixas, o que coloca em dúvida sua viabilidade na prática pedagógica na Educação Física. Esse cenário é intrinsecamente afetado pela redução da formação geral básica em favor dos itinerários formativos, assim como pela diminuição da carga horária semanal da disciplina, o que, somado, fragiliza ainda mais sua implementação.

Argumentamos por conclusão que os debates acerca da epistemologia e da configuração presente no documento curricular de Educação Física revelam-se como um palco subjacente para uma disputa ideológica de vastas implicações, entre elas a moldagem dos sujeitos ou, pelo menos, o tipo de sujeito que se almeja formar. Nesse contexto, a análise transcende a mera avaliação de conteúdos, adentrando nos domínios dos processos de subjetivação intencionados.

Em outras palavras, ao discutirem os fundamentos da Educação Física no currículo e a construção do que se prescreve para a prática pedagógica, os leitores estão, sobretudo, debatendo sobre a orientação dos processos de subjetivação, delineando quais valores e perspectivas serão propostos aos estudantes. Portanto, o exame do documento torna-se um veículo pelo qual a disciplina articula e negocia os sujeitos que emergirão do sistema educacional, tornando evidente que a aparente discussão curricular é, na verdade, um reflexo profundo das intenções ideológicas subjacentes à formação. Por essa razão, consideramos relevantes pesquisas que procurem analisar os contextos da prática e,

especialmente, como as questões surgidas aqui foram traduzidas nesse contexto, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Teoria da semicultura**. Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2005.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GARIGLIO, José A.; ALMEIDA JUNIOR, Admir S.; OLIVEIRA, Cláudio M. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- GOODSON, Yvor. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LIMA, Maria C. S.; GOMES, Danyella J. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política dos símbolos e dos gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOLINA NETO, Vicente *et al.* A educação física no ensino médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 87-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p87>. Acesso em: 15 jan. 2024

NEIRA, Marcos G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, jul./set. 2018a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

NEIRA, Marcos G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, 2018b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Currículo do Ensino Médio**. 2021.

SILVA, Jamerson. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TENÓRIO, Katia *et al.* Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.05.003>. Acesso em: 15 jan. 2024.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> “O ‘espaço discursivo’ delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantém relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (Maingueneau, 1997, p. 117).

Recebido em: 14/11/2023

Aprovado em: 17/11/2024

Publicado em: 30/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.