



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Denise de Souza Destro

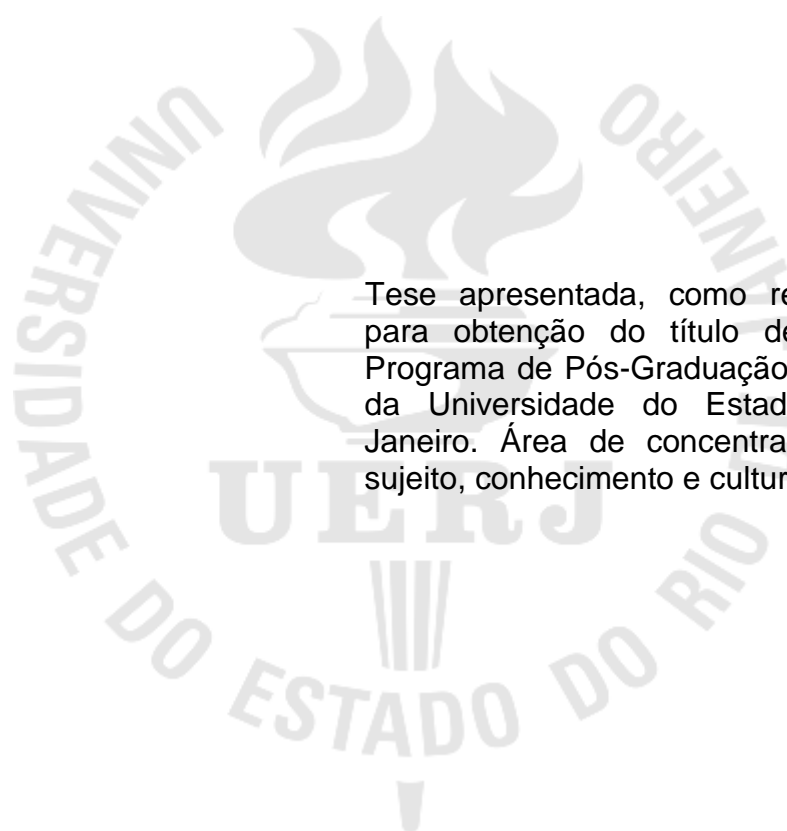
**Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional  
Comum Curricular**

Rio de Janeiro

2019

Denise de Souza Destro

**Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum  
Curricular**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeito, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S477 Destro, Denise de Souza.  
Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional  
Comum Curricular / Denise de Souza Destro. – 2019.  
288 f.

Orientadora: Alice Casimiro Lopes.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1 Educação– Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Educação Física  
Escolar – Teses. I. Lopes, Alice Casimiro. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.014(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Denise de Souza Destro

**Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum  
Curricular**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeito, conhecimento e cultura.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Alice Casimiro Lopes (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha  
Faculdade de Educação da UFMT

---

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira  
Faculdade de Educação da USP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Talita Vidal Pereira  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Verônica Borges  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

À Suzana, que com sua efêmera passagem nessa vida, me trouxe a alegria do convívio, deixando-me uma saudade inconsolável, porém a certeza de um reencontro próximo. Amo você!

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Alice Lopes, que com sua exímia competência, reciprocidade e atenção auxiliou-me na reflexão e escrita dessa tese. Obrigada pela oportunidade e pelo carinho ao me receber em seu grupo de pesquisa e por todas as reflexões. Pelo apoio e força nesses últimos meses da escrita e pelas palavras incentivadoras, as quais me deram ânimo e encorajamento para finalizar a tese, apesar das contingencialidades da vida. Serei eternamente grata!

Aos professores Marcos Garcia Neira e Rosanne Evangelista Dias por aceitarem o convite de participarem da banca de qualificação e que muito contribuíram nas reflexões iniciais de meu texto. E novamente ao professor Marcos Garcia Neira, pelo retorno na defesa da tese, trazendo apontamentos pertinentes às minhas questões de estudo.

À querida Verônica que sempre se dispôs a me auxiliar, seja em conversas informais pelos corredores da UERJ, seja no empréstimo de livros e pelas leituras em textos produzidos por mim! Fico feliz e honrada de tê-la em minha defesa. Muito obrigada!

Às queridas Érika e Talita por se disporem a participar de minha banca, trazendo considerações importantes para as reflexões de meu tema, com carinho, respeito, apontando os meus deslizes.

Aos colegas do grupo de pesquisa que sempre se mostraram atentos às minhas dificuldades e pelas inúmeras reflexões realizadas nos Seminários de Pesquisa. Por compartilharem comigo momentos de risos durante os encontros e pela companhia nos muitos congressos e seminários que participamos juntos.

À Rafaela Paiva e Roberta Duarte, duas queridas e presentes de Deus em minha vida. Vocês foram minhas companheiras nessa trajetória e meu suporte na UERJ. 'Aqui ó...' gosto demais de vocês! Sempre que precisarem, estarei pronta para ajudá-las.

Ao querido Bruno Godoy, pelos "desesperos" compartilhados e pela disponibilidade de fazer meu Abstract. Gratidão!

À querida Geniana que, além de companheira de estudos, tornou-se uma amiga, conselheira, professora e, sobretudo, uma inspiração para mim. Parceira de alegrias e angústias, mas acima de tudo, um exemplo de dedicação e generosidade!

Obrigada, também, pela revisão de minha tese e pelos comentários tão produtivos e carinhosos. Te amo minha amiga-irmã!

À Ozerina, amiga querida que a UERJ me deu, desde à época do mestrado e que a distância de mais de 1.800 km não separou. Parceira de vida pessoal e profissional. Incentivadora nos momentos em que eu me mostrei frágil e desacreditada. Te amo amiga!

À minha amiga Edinéia Castilho, por sempre se aventurar comigo nos Congressos pelo Brasil. Sua alegria e disponibilidade me fazem muito bem! Te amo e obrigada por tudo!

À Prefeitura de Juiz de Fora - MG por me conceder uma licença remunerada de estudos, sem a qual, não me seria possível cursar o doutorado com tempo e dedicação.

Aos meus alunos da escola e da faculdade por me impulsionarem a indagar e a refletir, constantemente, a Educação Física.

Aos amigos e amigas que se alegram com minhas conquistas e que fazem parte de minha vida, deixando-a mais leve e com sentido.

À minha família pelas inúmeras aprendizagens e à minha mãe, mulher forte e batalhadora, exemplo de conduta e a quem eu devo tudo o que me torno constantemente!

Ao Diogo, meu namorado, por estar sempre ao meu lado me incentivando, me apoiando e acreditando em mim, muito mais do que eu mesma! Obrigada pela força e cuidado comigo demandados pelos percalços de minha vida nesses últimos meses. Gratidão eterna!

Ao João Paulo e Júlio, primos queridos, por me receberem em sua casa com tanto carinho e amor. Meu doutorado ficou mais alegre e aconchegante por causa de vocês, pois me proporcionaram um lar abençoado para renovar minha energia semanalmente.

À minha filha Paloma, meu amor incondicional. Parceira de vida que Deus me concedeu o privilégio de conviver. Fonte de inspiração e de orgulho! Amo muito você! Obrigada pela disponibilidade e carinho na feitura do Resúmen.

Á DEUS pela vida de renovação, oportunidades e bênçãos.

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fossem por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito.

*Francisco Cândido Xavier*



## RESUMO

DESTRO, Denise de Souza. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é concebida como um texto que orienta e ao mesmo tempo é expressão de uma política normativa de centralidade curricular, abrangendo em seu processo de constituição a articulação de demandas curriculares, dentre elas aquelas associadas a diferentes comunidades disciplinares. O objetivo desta tese é identificar e interpretar diferentes demandas que se articularam no processo de constituição da BNCC para a Educação Física (EF) e os discursos produzidos por essa articulação, que significam a EF como um importante componente curricular na Educação Básica (EB). Para tanto, são utilizados como pressupostos teórico-estratégicos os aportes teóricos do pós-estruturalismo e da Teoria do Discurso (TD), apropriados no campo do currículo por Lopes e Macedo. Como fontes empíricas, diferentes inscrições textuais referentes à EF foram utilizadas, selecionadas entre os anos de 2015 a 2018: as quatro versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a; 2018a) do Ensino Fundamental para a EF; as demandas da comunidade disciplinar pronunciadas tanto por meio da consulta pública quanto publicadas via periódicos científicos, eventos acadêmicos, postagens na internet e noticiários de jornais e revistas; os pareceres críticos emitidos por especialistas; o relatório síntese dos seminários estaduais realizados em 2016 e vídeos sobre a EF. Defendo que no processo de articulação de diferentes demandas curriculares para a EF na BNCC, as demandas relativas ao conhecimento são as de maior visibilidade, tencionando normatizar o que deve ser ensinado/aprendido nas aulas desse componente. Defendo, ainda, que essa normatização não consegue abarcar os diferentes sentidos e conhecimentos possíveis de serem sistematizados pela comunidade disciplinar da EF e, por esse motivo, propicia disputas político-discursivas constantes no fazer curricular desse componente. No exercício interpretativo da política em torno da BNCC para a EF, há a inserção do componente na área de Linguagens, que além de não ser consensual na área, fixa identitariamente a significação da EF, excluindo outras possíveis, como as que se referem à saúde, ao esporte, ao desenvolvimento motor, dentre outras. Essa fixação identitária na área de Linguagens é compreendida por mim como precária e contingencial, mediante exercício de poder instituído pelos atores sociais subjetivados no processo de escrita do documento. A demanda pelo conhecimento é a que promoveu maiores disputas, questionando-se tanto a seleção empreendida quanto sua sistematização ao longo da EB. Especificamente, a demanda pela Dança foi a de maior destaque haja vista a disputa político-discursiva envolvendo três comunidades disciplinares: EF, Arte e os Licenciados em Dança. As demandas não atendidas, como a inclusão e exclusão de alguns conhecimentos e a ampliação acerca da significação da EF para além das Linguagens no processo de constituição da BNCC não foram anuladas, propiciando articulações contínuas no fazer curricular do componente, pois que as lutas político-discursivas não cessam com a homologação da Base. Desse modo, a BNCC para a EF constitui-se como uma política de centralidade curricular normativa, que tende a sistematizar e controlar o fazer pedagógico do professor mesmo que precariamente.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física Escolar. Base Nacional Comum Curricular. Teoria do Discurso.

## ABSTRACT

DESTRO, Denise de Souza. **Polítical disputes for scholar Physical Education in the National Curricular Common Core.** 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The National curricular common core (Base Nacional Comum Curricular BNCC) was enacted not only as a guiding text but also as a normative politic expression of curricular centrality, encompassing in its constitution the articulation of curricular demands, among these the ones associated to different disciplinary communities. The objective of this thesis is to identify and interpret different demands that articulated themselves in the constitution process of BNCC for Physical Education (PE) and the discourses produced by this articulation, which signify PE as an important curricular component for Basic Education (BE - elementary and high school). In order to do so, the theoretical-strategic assumptions used are the pos-structural contributions and the Discourse Theory, appropriated in the curricular field by Lopes and Macedo. As empirical sources, different textual inscriptions related to PE were used, selected between 2015 and 2018. The empirical material is also composed by the four versions of the BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017; 2018) for PE of Secondary School; the disciplinary community demands pronounced both through the public consult and published in scientific journals, academic events, internet, newspapers and magazines posts; the critical opinions by specialists; the summary report of state seminars occurred in 2016 and videos about PE. I argue that in the articulation process of different curricular demands for PE in this politic, the demands related to knowledge are of better visibility, forcing to normatize what is supposed to be taught/learned in classes for this component. I also argue that this normatization is not able to cover the different meanings and possible knowledges to be systematized by the PE disciplinary community and, for this reason, leads to constant political-discursive disputes in the curricular making for this component. In the political interpretative exercise of BNCC regarding PE, there is an insertion of the component in the Language area, which besides not being consensual in the area, determine identically the signifying of PE, excluding other ones, such as those that refer to health, sports, motor development, and so on. This identity determination in the language area is understood by me as precarious and contingent, through the power exercise instituted by the social actors subjectivated in the writing process of the document. The demand for knowledge is what promoted the biggest disputes, being questioned both the selection made and the systematization throughout the PE. Being more specific, the demand for Dance was of greater contrast once the political-discursive dispute involves three disciplinary communities: PE, arts and Licensed in Dance. The non-met demands, as the inclusion and exclusion of some knowledges and the wider signification of PE beyond Language in the BNCC constitution process, were not erased, propitiating continuous articulations in the curricular making for PE, for the political-discursive disputes do not end with the BNCC homologation. In this way, the BNCC for PE is a normative curricular centrality politic, systematizing and controlling the pedagogical making of the teacher, precariously though.

Key-words: Curriculum Policy. Physical Education in the school. National Curricular Common Core. Discourse Theory.

## RESUMEN

DESTRO, Denise de Souza. **Disputas políticas por la Educación Física escolar em la Base Nacional Común Curricular**. 2019. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

La Base Nacional Común Curricular (Base Nacional Común Curricular – BNCC) es concebida como un texto que orienta y al mismo tiempo es expresión de una política normativa de centralidad curricular, incluyendo en su constitución la articulación de demandas curriculares, entre ellas las asociadas a comunidades disciplinarias distintas. La meta de esta tesis es identificar y interpretar demandas distintas, las cuales se articularon en el proceso de constitución de la BNCC para la Educación Física (EF) y los discursos producidos por esa articulación, que significan la EF como un importante componente curricular de la Educación Básica (EB). Para ello, se utiliza como presupuestos teóricos y estratégicos los aportes teóricos del post estructuralismo y de la Teoría del Discurso, apropiados en el campo del currículo por Lopes y Macedo. Como fuentes empíricas, se utilizaron diferentes inscripciones textuales referentes a la EF, seleccionadas entre los años 2015 a 2018: las cuatro versiones de la BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017; 2018) de la Enseñanza Fundamental para EF; las demandas de la comunidad disciplinaria pronunciadas tanto por medio de la consulta pública como publicadas en periódicos científicos, eventos académicos, registros en internet y noticieros de periódicos y revistas; los pareceres críticos emitidos por los expertos; el informe con la síntesis de los seminarios estatales ocurridos en 2016; y vídeos sobre la EF. Yo defiendo que, en el proceso de articulación de demandas curriculares distintas para la EF en esa política, las demandas relacionadas al conocimiento son las más visibles, pretendiendo tipificar lo que debe ser enseñado/aprendido en las clases de ese componente. Defiendo aún que esa tipificación no logra abarcar los diferentes sentidos y conocimientos posibles de ser sistematizados por la comunidad disciplinaria de la EF y, por esa razón, propicia disputas político-discursivas constantes en el hacer curricular de ese componente. En el ejercicio interpretativo de la política alrededor de la BNCC para la EF, ocurre la inserción del componente en el área de Lenguajes, que, además de no ser consensual en el área, fija una identidad en el significado de la EF, excluyendo otras posibles, como las que se refieren a la salud, al deporte, al desarrollo motor, entre otras. Esa fijación de una identidad en el área de los Lenguajes yo la comprendo como precaria y contingencial, mediante el ejercicio de poder instituido por los actores sociales subjetivados en el proceso de redacción del documento. La demanda por el conocimiento es la que promovió disputas más grandes, cuestionándose tanto la selección emprendida como su sistematización a lo largo de la EB. Especificadamente, la demanda por la Danza fue la más destacada en la disputa político-discursiva que involucra tres comunidades disciplinarias: EF, Arte y los Licenciados en Danza. Las demandas que no fueron atendidas, como la inclusión y exclusión de algunos conocimientos y la ampliación sobre la significación de la EF más allá de los Lenguajes en el proceso de constitución de la BNCC, no fueron anuladas, propiciando articulaciones continuas en el hacer curricular de la EF, pues que las luchas político-discursivas no cesan con la homologación de la Base. Así que la BNCC para la EF se constituye como una política de centralidad curricular normativa, sistematizando y controlando el hacer pedagógico del profesor aunque precariamente.

Palabras clave: Currículo. Educación Física Escolar. Base Nacional Común Curricular. Teoría del Discurso.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Diagramação contendo o processo de construção da BNCC (1ª e 2ª versões) .....	88
Figura 2 – Diagramação do <i>site</i> atual da BNCC.....	89
Figura 3 – A BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental (versão para navegar) .....	90
Figura 4 – BNCC 1ª e 2ª versão.....	98
Figura 5 – BNCC 3ª e 4ª versão.....	98
Figura 6 – BNCC Ensino Médio .....	98
Figura 7 – Campanha ANPED .....	115
Figura 8 – Números dos seminários estaduais .....	118
Figura 9 – Estruturação da BNCC para a Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	172
Figura 10 – Estrutura da BNCC por área e componente curricular .....	173

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das participações da consulta pública .....	107
Quadro 2 – Texto Introdutório da área de Linguagens.....	129
Quadro 3 – Quantitativo de objetivos novos sugeridos via consulta pública para o Ensino Fundamental .....	166
Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem nas duas primeiras versões da Base.....	167
Quadro 5 – Contribuições propostas aos textos introdutórios da EF .....	179
Quadro 6 – Quantitativo de objetivos de aprendizagem por prática corporal.....	190
Quadro 7 – Sistematização da EF na BNCC – 3ª versão (BRASIL, 2017a) .....	191

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBG	Confederação Brasileira de Ginástica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Consulta Pública
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EF	Educação Física
EUA	Estados Unidos da América
GTT	Grupos de Trabalhos Temáticos
IARTE	Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBNCC	Movimento pela Base Nacional Comum (MBNCC)
MEC	Ministério da Educação
MNLS	Mobilização para os Padrões Nacionais de Aprendizagem
MP	Medida Provisória
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLS	Projeto de Lei do Senado

PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
ANDES- SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TD	Teoria do Discurso
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1	<b>A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA COMUNIDADE DISCIPLINAR DA EF</b> .....	28
2	<b>CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR: PRESSUPOSTO TEÓRICOS E ESTRATÉGICOS</b> .....	53
2.1	<b>Significações sobre Currículo</b> .....	53
2.1.1	<u>Currículo como conhecimento</u> .....	55
2.1.2	<u>Currículo como formador de identidades</u> .....	66
2.1.3	<u>Currículo como prática de significação e prática discursiva</u> .....	69
2.1.3.1	Noções da TD .....	73
2.2	<b>Significações sobre Política Curricular</b> .....	80
3	<b>ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES DEMANDAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EF NA BNCC</b> .....	87
3.1	<b>Sobre a divulgação <i>on line</i> da BNCC</b> .....	87
3.2	<b>As capas da BNCC</b> .....	97
3.3	<b>Identificação dos participantes das BNCC</b> .....	100
3.4	<b>A controvérsia da participação da sociedade na consulta pública</b> .....	105
3.5	<b>A área de Linguagens – o texto introdutório</b> .....	121
3.6	<b>Significação da EF na área de Linguagem na BNCC</b> .....	136
3.7	<b>Dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento às competências</b> ..	158
3.8	<b>Sobre o texto introdutório da EF</b> .....	176
3.9	<b>A demanda pelo Conhecimento da EF</b> .....	183
3.9.1	<u>As disputas político-discursivas sobre as práticas corporais da EF</u> .....	192
3.9.2	<u>Outras demandas</u> .....	230
	<b>CONCLUSÕES</b> .....	238
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	250
	<b>APÊNDICE A – Relação de artigos em periódicos da Educação e da Educação Física</b> .....	267
	<b>APÊNDICE B – Relação de Teses e Dissertações revisadas</b> .....	276



## INTRODUÇÃO

Esta tese se insere na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mais especificamente, na pesquisa “Políticas de currículo em uma perspectiva discursiva”, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Casimiro Lopes. Sua temática versa sobre o processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, no que se refere à Educação Física (EF), e as disputas político-discursivas que são travadas acerca desse componente curricular. Opto por identificar e interpretar as diferentes demandas curriculares que se articulam no decorrer do processo de constituição da BNCC para a EF, entendendo que esse processo não se finda com a homologação do documento em dezembro do ano de 2017. Disputas político-discursivas acerca do componente curricular destacado permanecem, na medida em que a política curricular em questão fixa, temporariamente, determinada significação de EF, produzindo discursos muitas vezes contestados pela comunidade disciplinar.

A BNCC é compreendida, nesta tese, não apenas como um texto, mas como uma política de centralidade curricular que promoveu e promove intensos debates na comunidade acadêmica, ora concebendo-a como necessária para os direcionamentos educacionais nacionais, ora questionando-a enquanto uma política educacional controversa, desnecessária e equivocada. Seu processo de constituição assume, desse modo, um caráter político-discursivo que mobiliza boa parte da população brasileira, seja por meio da consulta pública e dos pareceres críticos às suas versões, seja por posicionamentos de diferentes entidades sociais e educacionais, apresentando-se como potente por viabilizar e explicitar diferentes disputas no âmbito da EF e na produção de sentidos para o componente curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9392/1996 (BRASIL, 1996) preconiza o estabelecimento de diretrizes para todas as modalidades da Educação Básica (EB) (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), as quais servem de base para produções curriculares de todo o país, atentando-se para a efetivação de um currículo mínimo comum (BRASIL, 1996). Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por liderança do Ministério da Educação

---

<sup>1</sup> Nesta tese, dois termos serão utilizados para designar a Base Nacional Comum Curricular: BNCC e Base, tidos como sinônimos.

(MEC) em meados da década de 1990, houve um incremento das produções curriculares que os tomaram como guia, tanto nas redes estaduais quanto nas municipais de todo o país (GALIAN, 2014). Esse documento foi considerado capaz de instituir-se como “[...] uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica” (GALIAN, 2014, p. 651).

Macedo (2016, p. 46) afirma que, além das determinações legais provenientes da LDB e dos PCN com seus muitos textos subsequentes, as

[...] Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998), indagações curriculares (MEC, 2010) e outros textos do programa Currículo em Movimento, Diretrizes Curriculares (gerais) para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), “Por uma política curricular para a educação básica” (MEC, 2014), “Pátria educadora” (BRASIL, 2015) são alguns dos múltiplos textos, produzidos pelas instâncias governamentais, em que a demanda por uma base curricular comum nacional é apresentada.

Com o intuito de se efetivar a política de um currículo nacional comum, mais recentemente, no cenário educacional brasileiro, nos deparamos com o Governo Federal, novamente por intermédio do MEC, apresentando à população a BNCC (BRASIL, 2015a), produzida por um grupo de 116 especialistas de diferentes áreas de conhecimento escolar e um Comitê de Assesores<sup>2</sup>. Esse documento foi disponibilizado em *site* específico, onde a população tinha acesso a essa 1ª versão, sendo possível fazer inferências ao texto inicial por meio de opções pré-determinadas na plataforma, concordando ou discordando do documento apresentado e, quando necessário, sugerindo modificações, supressões ou inclusão de objetivos no próprio texto.

Na medida em que o processo de construção da Base avança, em tempos temporais, o *site* ia se modificando, ampliando o acesso a diferentes informações como os dados da consulta pública, os pareceres críticos, documento síntese dos seminários nacionais e as novas versões elaboradas.

Em seu processo de constituição, a política em torno da BNCC proporcionou um intenso debate no âmbito social e acadêmico, expressando diferentes demandas curriculares que, uma vez articuladas, produzem sentidos para a EF. O discurso em

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/os-protagonistas>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

defesa da centralidade curricular tenta ser hegemônico, divulgando que a Base é necessária para a melhoria na qualidade do ensino nacional. Com base nessa asserção, o Governo Federal convidou diferentes setores da sociedade a participar do processo de produção da BNCC. Com base nos números divulgados pelo MEC (em torno de 12 milhões de contribuições) sobre a participação desses vários setores sociais, tenta-se hegemônico também o discurso da construção do documento, em suas várias etapas, como democrático, participativo e dialógico. No entanto, ao discorrer sobre a incorporação do Ensino Religioso na BNCC, por exemplo, Cunha (2016, p. 274) afirma que a reforma curricular prevista pela Base “[...] foi feita sem um diagnóstico da Educação Básica no país, baseando-se tão somente naquilo que os especialistas conheciam e propunham para as respectivas disciplinas”. Diferentes entidades educacionais, como a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), também coadunam com esse pensamento, afirmando que os professores de diferentes realidades escolares não participaram desse debate e, por esse motivo, dentre outros, contestam o discurso proferido pelo Governo Federal. Além disso, abrir possibilidades de participação via *site*, não expressa, necessariamente, democracia; apenas abre espaço para legitimar o discurso do processo como democrático, minimizando possíveis conflitos que possam surgir. Assegurar e proporcionar uma ampla participação não necessariamente significa o estabelecimento de consensos a respeito das muitas discussões empreendidas no processo de constituição da Base. Cássio (2017)<sup>3</sup> afirma que a participação na consulta pública pode ser compreendida muito mais como um participacionismo do que uma participação efetiva, pelo fato de a

[...] superexploração do vistoso número de 12 milhões de “contribuições”, cujo significado pode ser questionado de muitas formas, inocula no debate público um falso consenso, como se a coleta de milhões de cliques de concordância e a mera publicização das opiniões de milhares de “indivíduos” – profissionais da educação ou não – fossem capazes de, automaticamente, forjar a democracia no processo de construção do currículo brasileiro (CASSIO, 2017).

Nesse processo político-discursivo instituído, há de se considerar a existência de diferentes demandas curriculares que circulam em torno da política que envolve a BNCC em suas quatro versões (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a e 2018a) que, ao se

---

<sup>3</sup> Ver em: <<https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em 5 jan. 2019.

articularem, produzem sentidos para a EF no âmbito da escola. Esses sentidos não se esgotam com a última versão apresentada pelo MEC (BRASIL, 2018a). Eles circulam tanto no processo de elaboração da BNCC, e até mesmo antes de seu início efetivamente divulgado, quanto nos desdobramentos que se dão a partir de sua homologação. De acordo com Rocha e Pereira (2016, p. 218), “[...] as discussões e disputas em relação à atual proposta de base nacional curricular do MEC alastrou-se significativamente. Logo, multiplicaram-se os discursos que se expressaram em torno da BNCC”. Esses discursos que se multiplicaram em torno da Base encontram campo fértil tanto para sua defesa quanto para sua crítica e ressignificação. Nesse sentido, a política curricular que ora se apresenta, não se limita à produção do texto político produzido pelo MEC, mas sim, engloba parte do processo de sua constituição abarcando, também, os muitos discursos que circulam em torno dela, por meio da articulação de diferentes demandas curriculares, promovendo processos de identificação da comunidade disciplinar da EF.

Assim, o objetivo dessa tese é identificar e interpretar diferentes demandas que se articulam no processo de constituição da BNCC para a EF, enquanto política de centralidade curricular, e os discursos produzidos por essa articulação, os quais significam esse componente curricular como importante na Educação Básica (EB). Identificar demandas que foram atendidas e que foram expulsas da cadeia articulatória também é proposto, reforçando que disputas político-discursivas acerca da legitimação da EF no âmbito escolar são potencializadas nessa política curricular.

Tenciono defender que disputas político-discursivas em torno do conhecimento se constituem como as mais significativas nesse processo, pretendendo normatizar o que deve ser ensinado/aprendido no currículo da EF em todo o país. Essa normatização, no entanto, não consegue dar conta da multiplicidade de sentidos e significações acerca da EF e das muitas formas de sistematização de seus conhecimentos. Defendo, ainda, que a BNCC se configura como uma política curricular normativa precária que visa estabilizar uma determinada significação acerca da EF e sistematiza o conhecimento a ser ensinado/aprendido nas aulas desse componente de forma contingente, mas que não se configura como a única possível estando, por isso, aberta a questionamento e a disputas político-discursivas constantes.

Em função desse entendimento, concordo com Lopes (2015a, p. 125) ao esclarecer que

[...] toda normatividade é contingente, submetida à negociação, aos antagonismos e conflitos. Toda normatividade é decorrente de uma articulação discursiva, sem fundamento, como resposta e mobilização frente ao que se considera uma ameaça às identificações sociais.

A EF possui diferentes significações no que tange à sua função pedagógica na escola, propiciando diferentes disputas acerca de sua legitimidade, as quais tendem a fixar, contingencialmente, uma identitária e uma prática curricular em detrimento de outras tantas possibilidades. Desse modo, a Base, enquanto uma política de centralidade curricular, produz um determinado sentido para a EF e essa operação pressupõe, inevitavelmente, o apagamento de outros que podem/poderiam ser tomados como o de destaque nessa política curricular. Isso implica dizer que, mesmo que esse apagamento seja 'possível', ele não consegue anular outros sentidos para a EF, uma vez que continuam e continuarão a disputar suas significações para esse componente curricular. A política em torno da BNCC intensifica os debates curriculares na comunidade disciplinar, produzindo sentidos para a EF no âmbito escolar.

O documento da Base predispõe, normativamente, como desafios curriculares, “[...] explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o componente curricular é responsável, bem como formular progressões, com maior grau de complexidade e maior densidade crítica, no decorrer dos anos escolares (BRASIL, 2016a, p. 101). Nessa organização curricular é desenhado um ‘modelo’ a ser utilizado pelos docentes – via currículos estaduais e/ou municipais – sistematizando-se seis práticas corporais: “[...] brincadeira e jogos; danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura” (BRASIL, 2016a, p. 102), distribuídas ao longo da EB e objetivos de aprendizagem/competências em função dos ciclos de escolarização, a fim de racionalizar a prática pedagógica de forma eficiente, com o intuito de propiciar a complexidade de aprendizagem discente. Muito embora o documento ressalte a possibilidade de as diferentes realidades proporem a inclusão de seus conhecimentos ‘particulares’, a BNCC trata os conhecimentos por ela elencados como necessários e essenciais para serem apreendidos pelos estudantes. Desse modo, a meu ver, normatiza esses conhecimentos independentemente da diversidade cultural do país.

Destarte, entendendo todo esse processo como constituinte da política curricular e próprio do currículo da EF, opero com a teorização pós-estruturalista e a

Teoria do Discurso (TD) (LACLAU; MOUFFE, 2000; 2015; LACLAU 2011; 2013), incorporadas ao campo do currículo por Lopes (2016, 2015a; 2015b; 2014; 2012a; 2006) e Lopes e Macedo (2011a) para respaldar as reflexões trazidas por mim nessa tese.

Em se tratando dos aportes pós-estruturais, eles se tornam potentes ao questionar a neutralidade e universalidade de um discurso (PETERS, 2000), advogando acerca da linguagem como constituinte do social, ou seja, a realidade é sempre mediada pela linguagem (LOPES, 2013). Além disso, ressalta a arbitrariedade da relação entre significante e significado, remetendo ao entendimento de que um significante sempre se remeterá a um outro significante e, por esse motivo, não há como fechar definitivamente a significação (LOPES, 2013). A noção de estrutura é substituída pela noção de discurso: “[...] não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (LOPES, 2013, p. 13). Desse modo, esse aporte teórico me leva a interpretar que em uma dada política curricular – no caso a BNCC para a EF –, os discursos hegemônicos em seus textos, são da ordem da provisoriedade e precariedade.

Aliada aos preceitos do pós-estruturalismo, a TD tem se mostrado potente ao propiciar o questionamento do universalismo do currículo, des-sedimentando seus fundamentos, valorizando “[...] as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, da política” (LOPES, 2018, p. 136). Além disso, a TD “[...] não supõe um conjunto de técnicas fixas para definição dos textos a serem analisados. Entende que tal definição é contingente ao processo de pesquisa e à problematização das relações sociais do estudo de caso escolhido” (LOPES, 2011, p. 45).

Desse modo, o recorte para minhas reflexões se dá no processo de constituição política da BNCC de uma forma em geral, porém atentando-me à EF principalmente para o Ensino Fundamental, haja vista que o Ensino Médio foi retirado das discussões a partir da 3ª versão (BRASIL, 2017a), apresentando-se outro documento, aprovado em 4 de dezembro de 2018. A Educação Infantil também não faz parte de minhas reflexões, uma vez que a Base não traz apontamentos específicos para o trabalho pedagógico da EF nessa etapa da EB.

No que diz respeito ao material empírico de pesquisa, Lopes (2018a, p. 150) afirma que, além de compreendê-lo como “[...] superfícies de inscrição, que faculta leituras, nunca totais ou totalizantes, de sentidos dispersos das práticas discursivas”,

A escolha do conjunto de textos – sua quantidade e especificidade – a ser investigado é decisão sustentada pela problemática de pesquisa, não pode ser definida e justificada sem que se tenha em conta o que se quer investigar e as condições do trabalho a ser realizado (tempo e acesso aos textos, questões de pesquisa, densidade dos textos disponíveis) (LOPES, 2018a, p. 150).

Desse modo, como fontes empíricas, selecionadas entre os anos de 2015 a 2018, utilizo diferentes inscrições textuais, sendo que em cada uma dessas produções, diferentes demandas curriculares são enunciadas, tornando-se parte do processo de disputas político-discursivas a respeito da EF na BNCC. Constituem meu material empírico: (1) as três versões da BNCC disponibilizadas pelo *site* do MEC (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a<sup>4</sup>) e a versão final (BRASIL, 2018a)<sup>5</sup> que conta com orientações curriculares para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental para a EF; (2) as demandas de parte da comunidade disciplinar que se pronunciaram por meio da consulta pública (CP) após liberação da Base no ano de 2015; (3) pareceres críticos emitidos por especialistas, tanto na 1ª (BRASIL, 2015a) quanto na 3ª versão (BRASIL, 2016a) da Base; (4) relatório dos seminários realizados entre os meses de junho e agosto de 2016, com a interveniência do MEC em diferentes estados brasileiros<sup>6</sup>; (5) as reflexões oriundas da comunidade disciplinar da EF publicadas via periódicos científicos, eventos acadêmicos, postagens na internet, noticiários de jornais e revistas; (6) e vídeos sobre a EF que circulam na internet a respeito de algumas de suas significações. Esse material foi acessado em diferentes momentos da pesquisa<sup>7</sup>.

O material empírico selecionado é compreendido como produções discursivas que configuram significações acerca da EF e que reverberam no processo de constituição da BNCC, enquanto política de centralidade curricular, ora concordando

---

<sup>4</sup> Tomo a versão da BNCC de 2017 como aquela produzida após os seminários estaduais que ocorreram entre os meses de junho a agosto de 2016 e que, posteriormente, sofreu algumas modificações, incluindo aí outras leituras críticas por parte de diferentes especialistas, e que foi lançada em final de 2017.

<sup>5</sup> A versão a qual denomino de 2018 da BNCC encontra-se disponível no site do MEC e contém algumas modificações em relação ao o documento de 2017 e para não gerar confusão, optei por utilizar o ano de 2018, quando a BNCC apresenta o documento do Ensino Médio e a do Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Para discutir esses seminários, serão utilizados os relatórios sínteses desses seminários, produzidos pelo CONSED e UNDIME, disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016\\_09\\_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf), além de outros produzidos por diferentes instituições como o da ABRAPEC, disponível em <<http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/03/23/relatorio-do-seminario-bncc-em-debate/>>.

<sup>7</sup> Quando utilizados, os documentos terão suas referências expostas de duas maneiras: uma por meio de notas de rodapé e outra nas referências. Os vídeos e textos provenientes das redes sociais são identificados com seus *links* de acesso, bem como a data de seu acesso.

entre si, ora se contrapondo. Assim, essas muitas fontes de estudo apresentam diferentes demandas curriculares que se articularam no processo de constituição da BNCC, produzindo a comunidade disciplinar da EF, em processos de disputas políticas acerca das significações desse componente curricular nessa política educacional. Desse modo, o material empírico selecionado (e tantos outros que não estão elencados aqui) produz sentidos para política curricular investigada, propiciando diferentes traduções (MATHEUS; LOPES, 2014). O que me proponho a fazer é uma reflexão possível acerca desse processo, não me isentando da precariedade e contingencialidade de minha leitura e de muitas outras que poderão ser realizadas.

Por meio dessa interpretação, investigo o currículo como uma prática discursiva, como produtor de sentidos provenientes das relações que se estabelecem entre diferentes discursos que buscam se constituir hegemônicos e que nesse processo seguem abertos a ressignificações contínuas.

O entendimento de fechamento do currículo como algo dado, estável, acabado é desestabilizado nessa perspectiva, abrindo espaço para diferentes significações acerca de como pode ser significada a EF. Serão sempre fechamentos provisórios, contingentes e precários, pois estará sempre sujeito a traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

É mister salientar que a articulação de demandas curriculares que se dá no processo de constituição da BNCC para a EF pressupõe debates entre diferentes atores sociais. Essas demandas não se apresentam intactas, puras, pois o processo articulatório no qual elas se encontram é complexo, sempre havendo a criação de novos sentidos em um quadro relacional com o (s) outro (s) (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012).

Os debates que se estabelecem entre os atores sociais se constituem na medida em que há identificações políticas por certas demandas curriculares constituindo a comunidade disciplinar da EF, produzindo discursos antagônicos. Na prática articulatória, as demandas curriculares estabelecem relação a partir de um antagonismo, ou seja, cada demanda existe em função da impossibilidade de se constituir plenamente. Mendonça (2012, p. 207) assinala que

O antagonismo, antes de ser uma relação entre objetividades já dadas, representa o próprio momento em que elas passam a ser constituídas. Assim, antagonismo é condição de possibilidade para a formação de identidades políticas – veremos a seguir que não é a única – e não



meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças com existências prévias.

Os discursos são constituídos, assim, antagonicamente, ou seja, “[...] a partir da ameaça real oriunda de outros discursos” (MENDONÇA, 2012, p. 208) que se encontram excluídos da cadeia articulatória. Assim, esses ‘outros discursos’ representam “[...] o limite de sentidos alcançados por um determinado discurso, o que quer dizer, em última análise, que o antagonico se encontra fora, excluído e limitando a completa positividade daquilo que ele antagoniza” (MENDONÇA, 2012, p. 209).

Nesse sentido, o antagonismo impede o fechamento total de qualquer discurso, em função de operar como uma fronteira entre o eu e o Outro. Essa fronteira estabelece os processos de identificação, onde o eu é da ordem da precariedade, o sujeito da falta que se constitui por meio da presença/ausência do outro.

No âmbito da política, a relação entre o eu e o outro também se efetiva, pois, segundo Mouffe (2001, p. 419),

[...] o ‘outro’ não é mais visto como um inimigo a ser destruído, mas como um ‘adversário’, isto é, alguém cujas ideias vamos enfrentar, mas cujo direito para defender essas ideias não colocaremos em dúvida. [...] a principal tarefa da política democrática não é eliminar paixões, nem renegá-las à esfera do particular para tonar o consenso racional possível, mas mobilizar essas paixões para promover *designer* democráticos.

Os atores sociais, a partir desse entendimento, no processo político em torno da BNCC, vão sendo subjetivados, organizando-se em comunidades, discursivamente. A EF, por si só, não é uma comunidade capaz de se fazer ouvir ou intervir e não possui uma identidade *a priori*. Ela se constitui a partir da articulação de diferentes demandas curriculares, por meio de formações discursivas que tentam hegemonizar discursos acerca de sua prática pedagógica.

Entendo a EF como uma comunidade disciplinar que se constitui por meio de subjetivações produzidas na esfera da política (COSTA; LOPES, 2016) e isso equivale dizer que os indivíduos que compartilham dessa formação acadêmica (Licenciados e Bacharéis em EF) não são os únicos a pertencerem a essa comunidade. A comunidade disciplinar forma-se por meio de processos de identificação com as demandas curriculares surgidas no processo político, podendo abarcar, não somente os professores de EF, como também, todos aqueles que têm algo a dizer sobre esse componente curricular como pais, alunos, gestores

escolares, professores de outros componentes curriculares, gestores esportivos, atletas, secretários de educação, dentre outros<sup>8</sup>. Todos esses atores sociais produzem sentidos para a EF em uma dada política curricular. Isso não quer dizer, necessariamente, que esses indivíduos se identificarão com outras demandas que possam surgir envolvendo a EF, em outros momentos. As comunidades disciplinares são constituídas frente a políticas distintas e, principalmente, em processos de identificação com demandas do campo, como por exemplo, nas discussões acerca das relações com o mercado de trabalho, a reforma do Ensino Médio, as discussões sobre a inserção do profissional de EF nas Unidades Básicas de Saúde e nas equipes Multiprofissionais em Hospitais e clínicas, a relação com o treinamento esportivo, dentre outros.

Compreender a EF como uma comunidade disciplinar, então, é concebê-la como uma construção discursiva (COSTA; LOPES, 2016), isto é, como um

[...] conjunto de subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina. A comunidade e as subjetividades/identificações não possuem uma origem, uma gênese. Seus saberes são construídos ao passo em que as subjetivações disciplinares também o são. É por meio de diferentes lutas políticas que campos disciplinares são organizados, organizando simultaneamente as identificações disciplinares (COSTA; LOPES, 2016, p. 1028).

Desse modo, não é produtivo enumerar quem são os atores sociais de uma comunidade disciplinar específica, pois “[...] a política produz identificações” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1027). Isso equivale a dizer que,

[...] por intermédio do nome de uma disciplina escolar e da própria disciplinarização da escola, são sedimentadas interpretações curriculares, tenta-se estabilizar um currículo, ações pedagógicas são constituídas, para além e para aquém das ações dos profissionais docentes legitimados como porta-vozes desse nome. [...]. Investigar quem fala em nome da disciplina torna-se menos importante do que entender as articulações que constituem discursos disciplinares e assim subjetivam os coletivos que falam em nome da disciplina, que dela se utilizam como oportunidade de envolvimento na política (COSTA; LOPES, 2016, p. 1027).

Em função desse entendimento, a ação das comunidades disciplinares nas discussões curriculares torna-se importante aspecto a ser considerado nos estudos acerca das políticas de currículo, em especial, na EF, uma vez que essas

---

<sup>8</sup> Importante destacar que, mesmo em uma perspectiva não discursiva, uma comunidade disciplinar não pode ser pensada como uma comunidade homogênea (COSTA; LOPES, 2016; OLIVEIRA, 2011), pois ela se constitui justamente “[...] a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas [...] na tentativa de manter a estabilidade curricular da disciplina” (GOODSON, 1993, 1997 apud COSTA; LOPES, 2016, p. 1018).

comunidades existem a partir das articulações de demandas curriculares. Dessa forma, instaura-se o processo de legitimar diferentes sentidos para a EF, na tentativa de hegemonizar os discursos produzidos.

Nesse jogo político, alguns sentidos são produzidos enquanto outros são silenciados, abafados. Nas configurações dessa comunidade disciplinar, a EF não tem uma identidade fixa, essencializada. Enquanto comunidade disciplinar ela é constituída por meio de relações que são estabelecidas a partir de decisões políticas frente a algo ou algum discurso que se queira combater, eliminar.

No caso da política em torno da BNCC, entendo que esse documento propõe para a EF, uma normatividade curricular precária, pautada em sua significação como Linguagem, sistematizando conhecimentos essenciais para que todo o estudante do Ensino Fundamental tenha direito de aprender. Alguns conhecimentos são expulsos da cadeia articulatória, bem como outras significações acerca da EF na escola (como esporte, desenvolvimento motor, lazer, saúde, por exemplo), constituindo-se como elementos que, apesar de terem sido excluídos do documento, são constituidores, também, da identidade precária operada pelo documento para esse componente curricular. Dessa forma, as demandas curriculares que se apresentam no processo político da constituição da BNCC se articulam “[...] em sua comum rejeição à identidade excluída” (LACLAU, 2013, p. 119).

Pensar currículo enquanto fenômeno político-discursivo e a EF como uma comunidade disciplinar constituída a partir da articulação de diferentes demandas curriculares, disputando sentidos para sua prática na escola, extrapola os entendimentos que tanto currículo quanto as políticas curriculares são dadas e que cabe aos professores serem coadjuvantes nesse processo. Direciona ao entendimento de que tanto currículo quanto política curricular configuram-se como espaços de disputas político-discursivas, buscando hegemonizar sentidos para EF.

Desse modo, defendo que no processo de constituição da BNCC para a EF, diferentes demandas curriculares são articuladas, sendo o conhecimento a de maior visibilidade, intencionando normatizar precariamente o que deve ser ensinado/aprendido nas aulas desse componente curricular. Essa normatização não consegue abarcar os diferentes sentidos e conhecimentos possíveis de serem sistematizados da/pela comunidade disciplinar da EF e, por esse motivo, propicia disputas político-discursivas constantes no fazer curricular desse componente curricular.

Nesse sentido, a Base enquanto política de centralidade curricular tenta representar uma determinada significação de EF, mas que é instável, sujeita a constantes negociações de sentidos, pois que o universal nunca será alcançado. Além disso o processo político em torno da BNCC não se finda com sua última versão homologada. As diferentes demandas não atendidas não foram neutralizadas e apagadas no processo articulatório e continuam a se articular, produzindo outros discursos para a EF.

A BNCC não se configura apenas como um texto político curricular produzido pelo MEC e com diferentes participações de atores sociais subjetivados na comunidade disciplinar da EF, em uma perspectiva verticalizada e prescritiva. Concebo essa política curricular como política cultural que produz sentidos para a EF, sem fixar fundamentos últimos para o componente curricular em questão.

Essa tese se estrutura da seguinte maneira: no capítulo 1 apresento a configuração da EF como comunidade disciplinar e os discursos que a subjetivaram ao longo de sua trajetória no âmbito educacional brasileiro. Apresento, também, uma revisão de literatura acerca das discussões curriculares da EF, realizada em periódicos de Educação, Educação Física e em Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, no intervalo temporal de 2011 a 2017<sup>9</sup>. Essa leitura me permite compreender, principalmente, as noções de currículo e política curricular que os autores e autoras de tais textos operam e os sentidos conferidos à EF nesse campo disciplinar. Além disso, essas significações retratam as muitas disputas político-discursivas no campo acadêmico da EF, produzindo sentidos para esse componente curricular e que reverberam na BNCC enquanto política de centralidade curricular.

No capítulo 2 focalizo discussões teóricas a respeito das significações de currículo e política curricular, relacionando-os às noções que são operadas pelo campo da EF, discutidas no capítulo antecedente. São destacadas, também, as considerações teóricas dos aportes pós-estruturais e a TD como orientadores de minhas interpretações acerca do processo de constituição da BNCC para a EF.

No capítulo 3, apresento as discussões a respeito dos materiais empíricos selecionados entre os anos de 2015 a 2018, em conformidade com o processo político curricular instituído, na busca de responder aos objetivos anteriormente estipulados. Apresento algumas demandas curriculares que se articularam no

---

<sup>9</sup> Artigos, dissertações e teses publicados no ano de 2018 foram eliminados dessa revisão em função da escrita da própria tese.

processo político de constituição da BNCC para a EF, interpretando-as à luz dos aportes teóricos por mim utilizados.

Por fim, apresento minhas conclusões com a intenção de síntese das reflexões empreendidas nessa tese, compreendendo que as mesmas partem da inter-relação entre o lugar que ocupo profissionalmente e da teorização que opto em operar.

## 1 A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DA COMUNIDADE DISCIPLINAR DA EF

Inicialmente, acredito ser pertinente salientar que opero com o entendimento de que a política de currículo é produzida por sentidos postos em marcha tanto em textos políticos assinados oficialmente e endereçados aos professores que ministram aulas em escolas e faculdades quanto pela produção acadêmica corporificada em artigos, livros, teses e dissertações. Concordo com Lopes (2006, p. 39) ao afirmar que “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”.

Diferentes discursos circulantes no campo acadêmico de qualquer comunidade disciplinar passam a ser concebidos como hegemônicos na medida em que constituem “[...] uma dinâmica de conhecimento capaz de reestruturar o entendimento das relações sociais, tornando certas particularidades como universais” (LOPES, 2006, p. 40). No caso da EF, isso não é diferente, pois distintos discursos a subjetivaram ao longo de seu processo de escolarização no Brasil, apresentando práticas pedagógicas diferenciadas que se mantêm em disputas político-discursivas em busca de legitimidade no âmbito escolar e acadêmico.

A EF como uma área de conhecimento específica acerca do corpo e movimento está presente na instituição escolar brasileira desde o final do século XIX e início do século XX. Sua trajetória nesse espaço social perpassou por diferentes concepções, orientadas por discursos distintos. Esses discursos projetaram e ainda projetam diferentes identidades para a EF e formas distintas de inscrição pedagógica disputam espaço e legitimação nas práticas pedagógicas.

Os discursos militares conferiram à EF a responsabilidade de formar o indivíduo forte, corajoso, apto a defender a pátria e isso repercutiu no espaço escolar. Como conhecimentos específicos, o exercício físico por meio da ginástica – assumida como sinônimo de EF –, constituiu o cerne das atividades desenvolvidas nas aulas, objetivando desenvolver e potencializar as capacidades físicas individuais, atuando nos sistemas musculares e cardiorrespiratórios (RESENDE; SOARES; MOURA, 2009). À essa ideia, somou-se o discurso médico, o qual reiterava a perspectiva do corpo biofisiológico, destituído de historicidade e cultura (SOARES, 2004). Essa visão biologizante e biologizada perdurou por muitos anos na EF, aproximando-a ao corpo de conhecimentos das Ciências Biológicas,

pautadas nos preceitos da Anatomia, Cinesiologia, Fisiologia, dentre outros (CASTELLANI FILHO, 1991; BRACHT, 1997; SOARES, 2004). Isso conferiu à EF certa legitimidade no espaço escolar uma vez que seus fundamentos se pautavam no *status* que a Ciência oferecia.

Ainda hoje, é comum ressignificações concernentes à EF e Saúde, como na perspectiva da Saúde Renovada (GUEDES, 1999), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) e na própria BNCC para o Ensino Médio, como no seguinte objetivo:

[...] examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva (BRASIL, 2016a, p. 527).

Além disso, “[...] a Educação Física era vista como uma atividade essencialmente prática e complementar ao currículo, não necessitando de uma fundamentação teórica que a diferenciasse da atividade militar” (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 59). Sendo identificada enquanto atividade prática, destituída de reflexão crítica, a EF é responsabilizada pelo desenvolvimento do corpo/organismo, enquanto os demais componentes curriculares se encarregavam de ‘cuidar’ do intelecto dos (as) alunos (as). Havia nessa perspectiva, o forte discurso da divisão corpo-mente reforçando a visão cartesiana do ser humano, a qual a EF possui íntima ligação.

Essa dicotomização entre corpo e mente que se fez (faz) presente na escola, contribuiu, em parte, para alocar a EF, na hierarquia do conhecimento escolar, em segundo plano, desvalorizando-a por não possuir, naquele momento, um corpo de conhecimentos ditos ‘intelectuais’. Segundo Gonçalves e Azevedo (2008, p. 126),

[...] as práticas escolares tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no distanciamento do corpo, pretendendo não somente discipliná-lo, mas também obscurecer seus sentimentos, ideias e lembranças, e até mesmo anulá-los.

De acordo com Castellani Filho (1991) essa desvalorização da EF persistia, principalmente, frente aos conhecimentos veiculados por outras disciplinas nos currículos. Neira (2007, p. 2) salienta que

Em função da fragmentação do conhecimento e da valorização cultural das atividades intelectuais em detrimento das atividades motoras, foram atribuídos significados diversos à educação física na história da escolarização no Brasil. Assim, é compreensível, em alguns momentos, seu

isolamento no currículo e sua utilização instrumental expressa em objetivos vinculados à eugenia, à preparação de corpos ordeiros e saudáveis para o trabalho, à preparação militar, à formação de talentos esportivos e à promoção da saúde.

Darido e Sanches Neto (2005) salientam que a presença da EF nos espaços escolares se pautava e se legitimava pelos aspectos legais como na Reforma Couto Ferraz de 1851 e na Reforma Educacional Paulino de Souza de 1870. Outras leis como a Lei Constitucional nº 01 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 (BRASIL, 1937) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como a LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961), a LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971) e na atual LDB nº. 9394/96, atualizada em 2018, também destacam a inserção da EF nos currículos escolares. O caráter obrigatório da EF é mantido legalmente ainda hoje, sendo facultativa ao aluno “[...] I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; VI - que tenha prole” (BRASIL, 2017b).

Para além da obrigatoriedade da EF no âmbito escolar, a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 2018) exclui alguns indivíduos da participação nas aulas do componente curricular nas escolas, negando-lhes a oportunidade de vivenciarem diferentes conhecimentos acerca do corpo e do movimento, que extrapolam o simples executar de alguma atividade física, esportiva ou de lazer. O discurso produzido pela LDB pauta-se em aspectos biológicos e de rendimento físico/orgânico uma vez que exclui o trabalhador que tem sua energia ‘minada’ pela jornada de trabalho; a mãe pela suposta fragilidade corporal pós-nascimento do filho e o militar que já praticou exercício físico no próprio local onde é alistado. Assim, pautada na lógica biológica, a LDB propicia a leitura da EF como um componente curricular obrigatório na EB, salvo essas exceções, ‘facultando’ sua prática a esses indivíduos, não os assegurando o direito de vivenciar seus conhecimentos específicos.

A inserção da EF nos espaços escolares por meio de determinação legal foi e é uma das formas de valorizá-la/legitimá-la enquanto componente curricular. Não se discute, no entanto, as contribuições da EF na formação crítica dos estudantes, para além de sua significação enquanto atividade essencialmente prática<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> A noção de prática que nessa tese será utilizada refere-se a forma como as aulas de EF são desenvolvidas nos espaços escolares. A EF é um componente curricular cujas aulas, em sua grande maioria, ocorre de forma prática, ou seja, seus conhecimentos são vivenciados por meio da movimentação corporal. Muito embora essa prática seja revestida de teorias, a experimentação e



No que diz respeito ao caráter essencialmente prático das aulas de EF, destituído de reflexões críticas acerca do corpo e do movimento, Fernando de Azevedo, anos mais tarde, questionou a dicotomia até então construída entre a prática (exercitação) corporal e o ensino intelectual, proferindo o discurso da necessidade de se atentar para o desenvolvimento harmônico do ser humano. Castellani Filho (1991) esclarece que esse entendimento acaba por reforçar a dualidade entre corpo e mente, pela qual o corpo/físico estava a serviço do intelecto. Além disso, questões referentes à eugenia são revisitadas por Fernando de Azevedo, proferindo o discurso concernente à EF de (trans) formar mulheres fortes e sadias para procriarem filhos saudáveis e, aos homens, força e coragem para defenderem a pátria (CASTELLANI FILHO, 1991), incorporando a esse componente curricular, discursos referentes ao gênero. Isso pressupõe temas e atividades distintos em função do sexo dos alunos contribuindo para uma prática pedagógica alicerçada em aspectos biológicos e aulas separadas por sexo. Os discursos biológicos ainda se mantêm fortemente ligados às aulas de EF, porém ressaltando questões de cunho relacionados às diferenças sexuais. Segundo Nunes e Rúbio (2008, p. 63), “o mecanismo biológico de tentativa de fixar a identidade é cultural. Ele também é uma construção discursiva, mas com sérias consequências”.

Atualmente, as discussões a respeito das relações de gênero nas aulas de EF têm se intensificado e muitas são as abordagens que são estabelecidas. No entanto, boa parte dessas discussões perpassa a ideia da necessidade de se desconstruir e de se superar as argumentações que circunscrevem as diferenças entre homens e mulheres pautadas nos discursos anátomo-fisiológicos em detrimento aos sociais, históricos e culturais (GOELLNER, 2013). Além disso, advogam a premência de participação em conjunto nas aulas de EF, sem que haja distinções de atividades e temas em função do sexo.

Os discursos biológicos pautados em aspectos de rendimento físico e de gênero tornaram-se, de certa forma, hegemônicos na EF escolar, propiciando práticas pedagógicas diferenciadas aos estudantes. Muito embora hoje em dia essas questões estejam minimizadas nas aulas do componente curricular, há a

necessidade de se ressignificar alguns temas da cultura corporal de movimento como nas Danças, Lutas e Esportes.

No caso específico do texto da BNCC para a EF, as demandas referentes ao gênero, entendida aqui como diferenças, são mencionadas nas duas primeiras versões da Base (BRASIL, 2015a; 2016a) e praticamente apagadas nas duas últimas (BRASIL, 2017a; 2018a). De acordo com Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 40), acerca da 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a),

Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde.

Outro discurso que subjetivou a EF e que ainda encontra reverberação no âmbito escolar é aquele associado ao fenômeno esportivo. Principalmente a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, os esportes são tratados como tema hegemônico. Apoiada ainda nas Ciências, a EF ancora-se nas Ciências Desportivas o que, de certa forma, lhe confere legitimidade tanto no campo acadêmico quanto no escolar (BRACHT, 1999).

O esporte de alto nível, com suas bases na Biomecânica, na Fisiologia e no Treinamento Desportivo, passa a direcionar as práticas da EF, trazendo em seu bojo, o que vem sendo considerado o caráter 'neutro' e despolitizado de sua vivência (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1991). A prática esportiva e sua disseminação deveria ser realizada pela EF com o intuito de formar atletas, cuja representatividade em eventos esportivos internacionais, gerassem aquisição de medalhas. "A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de performance" (GUIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 20). Dessa forma, tem-se o uso político acerca do esporte no âmbito escolar, o que para Nunes e Rúbio (2008, p. 61) caberia à EF "[...] corporificar as identidades projetadas – os eficientes".

A questão da meritocracia, do esforço a qualquer custo, do individualismo foram alguns dos discursos vinculados ao esporte que reverberaram no âmbito escolar. Significações relacionadas à noção de que a prática esportiva afasta crianças e jovens da marginalidade, promove a excelência técnica e que pode assegurar ascensão social e econômica conferem *status* nacional ao Esporte e, por conseguinte à EF. De acordo com Bracht (2003, p. 23),

[...] o esporte se impôs à EF, como conteúdo e como sentido da própria EF (Bracht, 1992). O esporte é que legitima a EF porque faz coincidir seu discurso com o daquela no que diz respeito ao seu papel nos planos educativo e da saúde – o esporte se impôs também enquanto tema orientador da teorização neste campo acadêmico em construção. Em suma, o discurso pedagógico na EF foi quase que sufocado pelo discurso da *performance*<sup>11</sup> esportiva; literalmente afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas, ou pelo ‘desejo’, tornado público, por medalhas.

Ressignificações acerca desses discursos esportivos passam a ser considerados no âmbito das aulas de EF, promovendo o entendimento de que os Esportes se constituem com um dos temas da cultura corporal de movimento importante na formação crítica dos alunos. Questionamentos concernentes ao direcionamento pedagógico dado no trato desse tema promovendo, em maior ou menor instância, a seleção e a exclusão de muitos alunos, são destacados. Muitas das críticas pautam-se justamente nessa exclusão, pois sua vivência acaba por privilegiar aqueles que possuem destrezas corporais técnicas ‘mais desenvolvidas’ em detrimento daqueles que não as possuem. Os discursos ‘opositores’ ao esporte, se dão justamente nesse âmbito, ou seja, busca-se ressignificá-lo de forma que todos possam vivenciá-lo a partir de suas possibilidades corporais, além de incorporar questões sociais, políticas, econômicas e culturais às aulas com esse tema. Questiona-se não a sua presença enquanto tema das aulas de EF e sim, a forma como, muitas vezes, é sistematizado e trabalhado ao longo da escolarização. Por ocupar espaço de destaque nos planejamentos das aulas de EF questiona-se, também, sua hegemonia em detrimento a outros conhecimentos como os referentes às Danças, Ginásticas, Lutas, Brincadeiras e Jogos, Práticas Corporais de Aventura, dentre outros.

A força do Esporte é tão significativa na EF, que no próprio documento da BNCC, há explicitações concernentes a ele, diferentemente das demais práticas elencadas. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a, p. 173; BRASIL, 2018a, p. 213),

O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam,

---

<sup>11</sup> Grifos do autor.

especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recreação por quem se envolve com ele. [...]. Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas.

Para além do âmbito escolar, o esporte e seus pressupostos ganharam visibilidade também na vida social da população. Sua prática como forma de lazer do trabalhador, buscou controlar as horas de não trabalho na perspectiva de se aumentar a produtividade laboral (CASTELLANI FILHO, 1991).

Nesse sentido, a EF passa a incorporar discursos que se referem aos benefícios de se praticar algum exercício físico ou esporte com vistas, além do desenvolvimento da saúde, às formas de lazer e à socialização (CASTELLANI FILHO, 1991). Esse discurso é incorporado, também, no âmbito escolar, compondo um dos muitos objetivos que justificaram/justificam sua relevância para os alunos em diferentes anos escolares, principalmente aqueles que se encontram no Ensino Médio. Essa perspectiva é mencionada na 4ª versão da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 221), ao listar as duas competências do componente:

8 – Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

9 – Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

Os discursos médicos, militares, esportivos e de lazer encontram-se em constantes disputas para significar a EF nos espaços escolares. Muito embora alguns deles tenham perdido a hegemonia alcançada em outros momentos, eles ainda tencionam a prática pedagógica da EF, mesmo que indiretamente. O caráter instrumental que cada um desses discursos confere à prática pedagógica da EF não é eliminado totalmente dos processos de significação acerca do componente curricular em questão. Dessa forma, a prática pedagógica da EF, subjetivada por esses discursos, expressa-se como uma atividade essencialmente prática, destituída de reflexões críticas acerca do corpo e do movimento (DARIDO; SANCHES NETO, 2005), concebido por “[...] um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 108). Assim,

[...] *O fazer pelo fazer [...] acaba por justificar sua presença na instituição escolar não como um campo do conhecimento escolar dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente*<sup>12</sup> (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 108).

Dessa forma, por meio dos discursos médicos, militares e esportivos, a EF passa a ser significada como um componente curricular essencialmente prático, destituído de uma reflexão sobre esse fazer. Esse quadro começa a se redefinir frente ao chamado Movimento Renovador da Educação Física (MREF) em finais da década de 1970 e início dos anos de 1980, culminado com a famosa crise de identidade da EF.

Influências provenientes da abertura política pós redemocratização do Estado Brasileiro, a aproximação com as discussões da Educação e o movimento estudantil da época propiciaram diversas reflexões acerca da EF e sua legitimidade pedagógica (MAGALHÃES, 2005; CAPARROZ, 2007), para além de sua significação enquanto atividade essencialmente prática. A noção de que a EF é destituída de reflexão pedagógica crítica começa a ser questionada. Bracht (2003, p. 17-18), a respeito, salienta que,

[...] a teorização da ginástica escolar era realizada a partir de um olhar pedagógico (médico-pedagógico, moral-pedagógico), ou seja, as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação para a saúde e para a educação moral. Teorizar era fundamentar uma prática pedagógica envolvendo práticas corporais, embora com base em um arcabouço teórico-metodológico marcadamente biológico.

O MREF propiciou a reflexão crítica acerca da EF que vinha sendo desenvolvida nas escolas, abrindo possibilidades para que outras formas de significação fossem possíveis e outros discursos pudessem ser considerados para além dos instituídos até então historicamente (CAPARROZ, 2007). Segundo Silva e Bracht (2012, p. 80), “[...] uma das vertentes desenvolvida neste âmbito, propôs, para superar essa tradição, um ensino nas escolas que possibilitasse aos educandos uma apropriação crítica do acervo da cultura corporal de movimento”.

O MREF constituiu-se, assim, como um “[...] conjunto de produções e debates” (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850) acerca da EF, incorporando

---

<sup>12</sup> Grifos do autor.

[...] pressupostos balizadores para sua fundamentação (as humanidades), o que permitiu à disciplina o “estranhamento” necessário para a revisão de suas práticas. O tipo de mudança vislumbrada, inédita até aquele momento, ganhou ares de uma verdadeira crise de identidade, na qual a EF se viu diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano. Isto colocou à área e aos seus atores uma série de demandas, afinal, a “desnaturalização da EF”, na mesma medida em que propiciava aos docentes dessa disciplina a conquista por maior espaço e a redefinição de sua intervenção e papéis na escola, reclamou-lhes a superação de uma postura, digamos, passiva, neutra ou apolítica naquilo que concerne à sua integração no processo pedagógico escolar (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850).

Por meio do viés crítico, reflexões provenientes da teoria crítica educacional, embasadas nas obras de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, questionaram os discursos médicos, militares e esportivos hegemônicos (MACHADO; BRACHT, 2016), subsidiando o repensar da EF na escola de forma diferenciada ao que vinha sendo instituído. O MREF propiciou, dessa forma, ressignificar a EF como detentora de um corpo de conhecimentos teóricos, que lhe é próprio, redimensionando sua inserção na prática escolar e redefinindo sua identidade (CAPARROZ, 2007). Nesse ínterim, muitos autores passaram a clamar pela legitimação da EF nos espaços escolares, baseada não mais nos aportes legais, mas sim, por meio das muitas reflexões epistemológicas que foram sendo possibilitadas via MREF e seus efeitos na prática pedagógica. Diferentes lutas políticas pela constituição de teorias acerca da EF tornaram-se presentes, objetivando legitimá-la nos espaços escolares, por meio de uma formação discente crítica.

Caparroz (2007, p. 11-12) salienta que,

[...] no início dos anos de 1980, a área passa a sofrer uma cobrança interna e externa quanto à sua legitimidade enquanto área acadêmica, e nesse sentido há necessidade de se produzir teoricamente [...] começam a surgir teorias explicativas da área à luz de diferentes referenciais teóricos [...] vão construir concepções, firmar posições que deveriam romper, superar o passado.

Isto posto, “[...] a Educação Física passou a conviver com uma série de proposições pedagógicas que sugeriam rupturas com a chamada Educação Física tradicional – nomeada de tecnicista ou esportivizante” (MILLEN NETO et al., 2011, p. 98), produzindo diferentes teorias que viabilizaram outras práticas para esse componente curricular, “[...] no sentido de estabelecer algo novo na área” (CAPARROZ, 2007, 13).

[...] essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à EF (é bom lembrar: e seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma

disciplina escolar. EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (GONZALES; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

Bracht (1999) salienta que os aportes teóricos das Ciências Sociais e Humanas permitiram a comunidade disciplinar da EF criticar o paradigma da aptidão física e esportiva, propondo outras formas de atuação pedagógica desse componente curricular na EB. O autor afirma que esse redimensionamento da EF teve dois vieses: um ligado à cientificidade e outro relacionado à crítica mais radical da EF (BRACHT, 1999).

No que concerne ao viés cientificista, Bracht (1999) salienta que as críticas à EF se pautavam na noção de que faltava a este componente curricular conhecimento científico. Surgiram, assim, “[...] outra perspectiva que é aquela que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora)” (BRACHT, 1999, p. 77). Nesse sentido, algumas propostas pedagógicas, com vieses teóricos distintos, ressignificaram a prática pedagógica desse componente curricular na EB. Quatro delas – Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Construtivista e Educação para a Saúde – não se vinculam à teorização crítica, ou seja, seus direcionamentos propõem práticas pedagógicas da EF que são concebidas como incapazes de criticar o papel da Educação na sociedade (BRACHT, 1999).

A perspectiva Desenvolvimentista dirige-se a crianças da faixa etária compreendida entre quatro a 14 anos e apoia-se nos conhecimentos da Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Humano, visando à progressão do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo. O movimento é considerado meio e fim da EF, sendo considerado o objeto desse componente curricular. Essa abordagem tende a não se preocupar com questões referentes a problemas socioculturais, mas privilegia a aprendizagem do movimento em si e o desenvolvimento de habilidades motoras. As atividades propostas são realizadas de forma a aumentar a complexidade de execução das mesmas além de diversificá-las ao máximo, pois isso possibilitará o desenvolvimento corporal contínuo e progressivo dos alunos. Sua base teórica pauta-se nas considerações da Psicologia do Desenvolvimento e os autores que a difundiram são Go Tani, Edilson de Jesus Manoel e Ruy Jornada Krebs (BRACHT, 1999).

Os discursos da Psicomotricidade vão sendo absorvidos pela EF visando à formação integral dos alunos, na busca da valorização dos conhecimentos de cunho psicológico. A Psicomotricidade pressupõe a educação pelo movimento e é endereçada à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com base nas considerações de Le Boulch. Para Le Boulch (apud MELLO, 1989), a Psicomotricidade, mais especificamente a Educação Psicomotora, utilizada pela EF, visa a se opor a um trabalho mecanicista que vinha sendo desenvolvido nas escolas pela iniciação esportiva precoce, visando a utilização de exercícios e jogos, no intuito de desenvolver os aspectos físico, mental, afetivo e social das crianças. Há o predomínio do caráter instrumental da EF, uma vez que sua prática na escola visa o desenvolvimento infantil, com vistas a aprendizagens lógico-matemáticas e de alfabetização. Segundo Bracht (1999, p. 79) muitas críticas são tecidas a essa abordagem, principalmente no que diz respeito à perspectiva do movimento enquanto “[...] mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola”, conferindo à EF um “[...] papel subordinado a outras disciplinas escolares”.

No que se refere à perspectiva Construtivista, a EF se atenta para as diferenças individuais dos alunos, estipulando padrões de comportamento e desenvolvimento para todos sem distinção. A base teórica dessa abordagem é Jean Piaget e suas considerações acerca da noção de esquemas de assimilação e acomodação, sendo a expressão mais característica dessa perspectiva é a construção do conhecimento. Proposta por João Batista Freire, a perspectiva construtivista abarca a cultura infantil, principalmente por meio do jogo, porém pode ser, segundo Bracht (1999), compreendida como próxima à Psicomotricidade e a Desenvolvimentista.

A Saúde Renovada retoma o discurso da saúde para a prática da EF na escola, ressignificando-o, a partir da década de 1990, por intermédio dos autores Dartanhan Pinto Guedes, Joana Elizabete Ribeiro Pinto Guedes e Marcus Vinicius Nahas. Resgata, de certo modo, os preceitos já vivenciados pela EF, revisitando as considerações da promoção da saúde por meio da prática de exercícios físicos. Ao se propor trabalhar com a Saúde Renovada nas aulas de EF, os docentes devem pretender conscientizar crianças e adolescentes para os benefícios da prática do exercício físico, propiciando mudanças nas atitudes sedentárias instigando a mudanças nos hábitos de vida, tornando-se saudáveis e ativos fisicamente.



Apesar de essas quatro propostas pedagógicas tenderem a não fazer algum tipo de crítica social e não contribuírem para a formação crítica e reflexiva dos alunos, elas não são fechadas em si mesmas. Há deslizamentos de sentidos entre essas propostas, propiciando certo hibridismo entre elas. Nesse sentido, suas identidades não são tidas como puras, essenciais, pois se constituem por meio da relação que estabelecem entre si. Biglieri e Perelló (2012) destacam o caráter relacional das identidades e que cada elemento se constitui a partir daquilo que ele não é. As autoras afirmam, também, que nesse aspecto, necessita-se de “[...] certa fixação identitária para que se possa haver um sentido” (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 29).

No que concerne ao viés crítico, a EF passa a ser refletida com base nas Ciências Humanas, principalmente por meio da Sociologia e a Filosofia da Educação. As perspectivas que se apropriam dessas bases teóricas incorporam discussões referentes ao caráter reprodutor escolar e as possíveis contribuições que a EF pode oferecer no projeto de transformação social (BRACHT, 1999), sendo elas a Crítico Superadora e a Crítico Emancipatória.

A perspectiva Crítico-Superadora é uma proposta pedagógica para a EF com base nos aportes teóricos marxistas, apoiando-se nas considerações de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. Constitui-se com base na teorização crítica, pela qual o conceito de classe social deve ser utilizado nas discussões nas aulas. Nessa abordagem, o objeto da EF é a Cultura Corporal que possui como temas “[...] os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, os esportes e outros” (SOARES et al., 1992). Advoga em função da seleção de conteúdo a partir de sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação aos alunos. Aborda a simultaneidade dos conteúdos<sup>13</sup> e, nesse aspecto, deve-se trabalhá-los em diferentes ciclos da escolarização. Essa perspectiva sustenta a compreensão acerca da materialidade das práticas corporais e, por esse motivo, a cultura corporal é entendida como “[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES et al., 1992, p. 39). Concebe a EF como um componente curricular cujo conhecimento visa apreender a expressão

---

<sup>13</sup> Essa forma de organização dos conteúdos confronta o etapismo vigente nos diferentes campos disciplinares. Os conhecimentos não são sistematizados por etapas e, sim, organizados de forma espiralada, ampliando-se em cada ciclo de escolarização. Assim, por exemplo, a Dança será didaticamente organizada ao longo da EB, ampliando-se, a cada ciclo, sua complexidade.

corporal enquanto linguagem, cabendo à escola a função de promover a apreensão da realidade social.

Já a perspectiva Crítico-Emancipatória baseia-se na perspectiva crítica da Escola de Frankfurt apresentando as possibilidades de se trabalhar o Esporte por meio de sua transformação didático-pedagógica. Segundo Kunz (2003, p. 31),

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. [...] a capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida.

Objetiva a emancipação<sup>14</sup> dos alunos e, ao se ensinar os Esportes, devem-se incluir discussões teórico-práticas de forma a propiciar uma melhor organização desses conhecimentos a partir de suas possibilidades e necessidades (KUNZ, 2003). A ênfase na linguagem é considerada primordial nessa abordagem por “[...] ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte” (KUNZ, 2003, p. 43) sendo que o “[...] interesse maior deve ser uma concepção ampla do se-movimentar humano bem como a compreensão ampla das possibilidades educacionais pelo ensino deste” (KUNZ, 2003, p. 104). Bracht (1999, p. 80) afirma que a perspectiva de Kunz “[...] parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo”.

A concepção de aulas abertas para o ensino da EF é, também, uma das possibilidades pedagógicas para o componente. Idealizada por Renner Hildebrandt e Ralf Laging, essa perspectiva concebe o aluno “[...] como sujeito do ensino; ele ocupa a posição central neste processo” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 18). Vislumbram-se com essa concepção, ações pedagógicas as quais os alunos possam dirigir-las autonomamente, questionando as muitas regras esportivas e decidindo coletiva ou individualmente, as ações empreendidas nas aulas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Mais atualmente, importante destacar uma perspectiva que vem dialogando com a teorização pós-crítica e produzindo sentidos para a EF, que é desenvolvida pelo grupo de pesquisa em Educação Física escolar (GPEF) da Universidade de

---

<sup>14</sup> Por emancipação Kunz (2003, p. 33) entende o “[...] processo de libertar os jovens das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”.

São Paulo. Orientado pelo professor Marcos Garcia Neira, a perspectiva denominada Educação Física Cultural visa refletir esse componente curricular a partir do currículo cultural apoiando-se teoricamente nas considerações dos Estudos Culturais, discutindo poder, identidade e cultura. Neira e Nunes (2007, p. 11) afirmam que a EF pautada na abordagem cultural,

[...] visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, e também de ter acesso a alguns códigos de comunicação de diversas culturas, por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

Os autores ainda destacam que, ao se pensar a EF por meio do viés cultural, as ações pedagógicas assumidas devem ser constituídas a partir de práticas socioculturais de diferentes grupos no ambiente escolar de forma que ocorra “[...] mediação, socialização e ampliação de saberes” (NEIRA; NUNES, 2007, p. 26). Objetiva-se, assim, promover “[...] melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, uma vez que esse fato é absolutamente necessário para a emancipação e transformação social (NEIRA; NUNES, 2007, p. 26). Isso pressupõe oportunizar aos grupos socialmente silenciados, se fazerem ouvir, transformando a escola e a própria EF como espaços de “[...] diálogo cultural” (NEIRA; NUNES, 2007, p. 26). Assim sendo, Neira (2015, p. 295) afirma que

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes (NEIRA, 2009). No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de práticas corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

Como visto, essas perspectivas são propostas a partir de questionamentos do que vinha se constituindo a EF em relação às práticas pedagógicas instituídas historicamente visando ressignificá-las no ambiente escolar. Elas propuseram/propõem redimensionar a prática pedagógica da EF, disputando, ainda

hoje, espaço no campo da discursividade<sup>15</sup> do componente curricular, apresentando diferentes proposições didático-metodológicas, cada qual com suas especificidades e direcionamentos teóricos que as diferenciam entre si. Esse movimento instaurou a crise de identidade da EF que impulsionou diferentes discussões acerca de sua legitimidade na escola. Essa legitimidade ancora-se, de um lado, em uma vertente científica e, de outro, em uma vertente pedagógica (ALMEIDA; VAZ, 2010). Bracht (2003, p. 32-33) afirma que,

[...] a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico.

Desse modo, Bracht (2003, p. 33) tenciona a EF, no sentido de concebê-la como pedagógica, buscando legitimá-la por meio de sua própria prática escolar.

[...] o objeto de uma prática pedagógica não tem as mesmas características fundantes de um objeto de uma ciência. O objeto da EF enquanto prática pedagógica é retirado do mundo da cultura corporal/movimento, ou seja, é selecionado a partir de critérios variáveis, ou seja, dependentes de uma teoria pedagógica, desse universo.

A vertente pedagógica busca “[...] voltar [a]o conhecimento produzido na área, em sua multidisciplinaridade, para as necessidades oriundas da prática ou da intenção pedagógica” (ALMEIDA; VAZ, 2010, p. 13) enquanto que a vertente científica se pauta em conferir à EF o status de disciplina científica.

Importante salientar que as perspectivas pedagógicas pós MREF aqui mencionadas, apesar de apresentarem diferenças entre si, tendem a ser articular, na medida em que visam se contrapor às propostas desenvolvidas no âmbito escolar. Os diferentes discursos que cada uma delas enuncia tornam-se equivalentes frente ao antagonismo que é a atividade essencialmente prática destituída de criticidade que se quer superar. Assim, aquilo que vinha sendo desenvolvido na EF enquanto direcionamentos didático-metodológicos, que conferia a esse componente curricular um *status* de atividade essencialmente prática, destituída de reflexões críticas acerca do corpo e do movimento, configura-se como constituição de uma identidade

---

<sup>15</sup> O campo da discursividade pode ser compreendido como aquele espaço movediço onde diferentes formações discursivas se apresentam com o intuito de hegemonizar os sentidos produzidos por elas. Isso significa dizer que tudo aquilo que é possível ou não de se articular discursivamente, compõe o campo da discursividade.

que a deslegitima no espaço escolar. Desse modo, estabelece-se, a partir do MREF, uma “[...] fronteira antagônica” (LACLAU, 2013, p. 129) cuja demanda por outra(s) EF, possibilita que essas diferentes perspectivas se articulem, não em torno de “[...] algo positivo que elas compartilham, mas negativo: sua oposição a um inimigo comum” (LACLAU, 2011, p. 73). As diferenças entre essas perspectivas não são apagadas nesse processo, pois suas particularidades são mantidas. Por não se apagar suas particularidades, os diferentes discursos oriundos disputam espaço no campo da discursividade da EF, promovendo sentidos diversos para sua prática. Isso ocorre no processo de constituição da BNCC, pois como irei salientar posteriormente, as diferentes significações que compreendem a EF, por meio dessas perspectivas são tencionadas a todo o momento, seja no que diz respeito às sugestões da consulta pública, seja pelos outros posicionamentos da comunidade disciplinar desse componente.

Em função das diferentes teorizações acerca da prática pedagógica da EF, González e Fensterseifer (2009) afirmam que a EF encontra-se em um hiato entre o “não mais” e o “ainda não”, ou seja, por não se acreditar em direcionamentos até então instituídos (aqueles anteriores ao MREF) que significavam a EF como uma atividade prática, esse componente curricular se depara com dificuldades de se legitimar no currículo por meio de outras possibilidades pedagógicas. No entanto, ao conceberem o hiato existente entre a negação do que vinha sendo empreendido anteriormente e a ‘consolidação’ de uma nova EF, os autores em questão e muitos outros da área, operam com o entendimento da fixação identitária para o componente curricular, fixação essa imune a ‘contaminações’ teóricas opostas, ou seja, não se concebe hibridismos teóricos. Busca-se uma identidade para a EF plena, essencializada, fechada em si, sem ‘contaminações’.

Diferentemente, defendo que o processo de significação da EF não se esgota em apenas uma prática pedagógica, sofrendo deslizamentos constantes e, por esse motivo, está aberto a múltiplas interpretações e sentidos. Essas múltiplas interpretações se expressam na produção da área acadêmica, produzindo disputas político-discursivas acerca da EF de forma a fixar, mesmo que precariamente e provisoriamente, uma determinada identidade para o componente curricular.

Essas disputas político-discursivas no campo da EF compõem a textualidade do componente curricular em questão, sendo compreendidas como constituintes da política curricular do componente. De acordo com Lopes e Oliveira (2017, p. 11), “a

política tende a ser concebida, por diferentes registros teóricos, como tentativas de controle da significação que não conseguem saturar todos os sentidos educativos”.

Por esse motivo, trago algumas reflexões concernentes às noções de currículo e política curricular operadas por parte dessas produções, compreendendo-as como superfícies de inscrição político-discursivas em relação à EF e sua prática pedagógica. O marco temporal delimitado para essas reflexões abrangeu as produções entre os anos de 2011 a 2017<sup>16</sup>.

As palavras chaves utilizadas para a busca de produções acerca de currículo e política curricular na EF foram: Educação Física, Educação Física escolar, currículo, políticas curriculares. Foram utilizadas as plataformas do Scielo e Scielo Educa – para os artigos – e o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente no Banco de Teses, por meio dos Resumos disponibilizados *on-line*, via plataforma Sucupira – para dissertações e teses. A plataforma da CAPES disponibiliza os dados dos estudos realizados a partir do ano de 2013 juntamente com o *link* para acessar o trabalho completo. Os demais estudos realizados anteriormente ao ano de 2013, apesar de serem apresentados não há a possibilidade de acessá-los e, por esse motivo, foi necessário buscá-los em outra plataforma. Assim, para obtenção dos estudos realizados entre os anos de 2011 a 2013, acessei o *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT). Para refinar a busca, selecionei o idioma Português e trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012. Além disso, quando o arquivo não estava disponibilizado no Banco de Teses da CAPES, e nem na BDTD, direcionava-me às bibliotecas *on-line* dos respectivos Programas de Pós-Graduação para acessar tais estudos.

Ao todo, foram encontradas 216 publicações que versam sobre currículo de EF<sup>17</sup>, significando-o de diferentes maneiras e no que tange às considerações acerca de políticas curriculares, poucos textos as mencionam explicitamente, porém aproximam-se de algumas significações as quais passarei a discutir.

---

<sup>16</sup> O ano de 2018 foi desconsiderado em função da necessidade de escrita da parte empírica da tese. Além disso, esse intervalo temporal foi selecionado, inicialmente, em função de apresentar as produções mais recentes no que concerne as discussões de currículo e EF – os últimos cinco anos que antecederam a qualificação de meu texto de tese. Nesse sentido, incluí, após a qualificação, as produções do ano de 2017. Não obstante, importante destacar a instabilidades dos portais digitais, o que pode comprometer uma busca maior dessas produções, principalmente em se tratando de dissertações e teses.

<sup>17</sup> Todos os textos estão listados nos Apêndices A e B.

Cabe ressaltar, inicialmente, que a Revista *Motrivivência*<sup>18</sup> apresentou uma sessão temática com 12 artigos a respeito de diferentes debates sobre a BNCC (v. 28, nº. 48 e no nº. 49), todos eles publicados no ano de 2016. Esses artigos não foram considerados nessa revisão, porque optei por compreendê-los como constituintes de minha parte empírica, no que concerne às discussões sobre as disputas políticas da comunidade disciplinar da EF na BNCC.

No intervalo temporal selecionado, apenas dois artigos foram encontrados que versaram sobre a EF e a BNCC, o de Palafox (2015) e de Correia (2016). Palafox (2015) apresenta algumas discussões a respeito do sentido atribuído à EF em um documento que precedeu à elaboração da BNCC – “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum Curricular a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. O autor questiona o caráter das orientações ‘oficiais’ no que diz respeito aos pressupostos que advogam com o intuito de dizer aos professores o que eles devem fazer e como fazer. Com base no arcabouço teórico da Teoria Crítica e Dialética Hermenêutica, traz reflexões acerca do documento do MEC em questão.

O autor ainda salienta a falta de contextualização epistemológica dos muitos termos utilizados na escrita da EF, como “[...] ‘prática cultural’, ‘prática corporal’, ‘diversas linguagens’, ‘cultura corporal de movimento’, ‘manifestação cultural’, ‘corporeidade’ e ‘movimentar-se humano’, dentre outros” (PALAFOX, 2015, p. 246). Aponta, inclusive, que muito embora a forma como foram organizados os conteúdos da EF propicie uma “[...] nova ‘roupagem curricular’ para o discurso oficial[...]” (PALAFOX, 2015, p. 247), esse discurso continua sendo “[...] epistemologicamente semelhante àquele já existente em outros documentos oficiais produzidos desde o final da década de 1990, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais” (PALAFOX, 2015, p. 247).

Já o artigo de Correia (2016) disserta a respeito de algumas discussões sobre a EF e a necessidade de resgate das teorias curriculares e da didática no momento em que se tem evidenciado a produção e divulgação da BNCC. Apresenta alguns apontamentos referentes ao “[...] debate sobre o conhecimento e a especificidade do componente curricular Educação Física” (CORREIA, 2016, p. 831), alegando que a especificidade da escolarização, dos anos escolares e da própria EF são

---

<sup>18</sup> <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>

negligenciados nos atuais debates sobre esse componente curricular e que devem ser problematizados com o intuito de buscar “[...] identidade, pertinência e sustentabilidade curricular” para a EF (CORREIA, 2016, p.832).

Nestes dois textos específicos, percebo aproximações com as discussões sobre o conhecimento da EF e sua sistematização pelos anos escolares, ora remetendo-os ao que já é instituído na área (PALAFOX, 2015), ora salientando a necessidade de discussão em busca de legitimidade para a área.

Antes de apontar as significações acerca de currículo e de política curricular que são operadas pelos autores dos textos selecionados, importante destacar que o arcabouço teórico que sustenta as discussões das produções pauta-se nas considerações da teoria crítica e da pós-crítica, sendo que há mais produções que versam sobre a EF na vertente crítica do que a pós-crítica, muito embora esta última tenha se mostrado em crescimento na área. Dentre os autores que operam com a teoria crítica foram utilizados referenciais teóricos de Carmen Lúcia Soares et al.; Celi Taffarel; Demerval Saviani; Elenor Kunz; Gimeno Sacristán; José Carlos Libâneo; Michael Apple; Paulo Freire; dentre outros. Além disso, alguns textos explicitam operar com as discussões do Materialismo Histórico Dialético, sem mencionar autores específicos. As problematizações trazidas por essas produções com o viés teórico crítico questionam a seleção dos conhecimentos que são trazidos em textos ‘oficiais’, refletindo acerca da relação entre a prática pedagógica e as muitas demandas que se apresentam no ambiente escolar.

Em se tratando de referenciais teóricos pós-críticos, os autores se embasam em considerações de Ana Canen, Henry Giroux, Joe Kincheloe e Lawrence Grossberg, Marcos Garcia Neira; Michel Foucault; Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros.

Interessante destacar que Macedo (2013) chama a atenção para o fato de que o campo curricular se encontra em momento de transição entre as teorias críticas e aquelas oriundas do pós-estruturalismo. Silva (2016, p. 126) afirma, em especial sobre a EF, que os pressupostos da teoria crítica demoraram a “[...] fundamentar as práticas da Educação Física escolar em quase dez anos” e que

Na década de 1990, porém, as reivindicações das teorias críticas começam a ser questionadas. As questões de classes e luta de classes, ideologia e resistência perderam espaço no currículo para outras que se apresentavam como necessárias e urgentes. São as questões multiculturais (identidade, alteridade, diferença, gênero, etnia, raça etc.). Enquanto as teorias críticas



centraram suas baterias nas críticas às teorias pedagógicas tradicionais, as pós-críticas buscam espaço nas lacunas deixadas pelas promessas emancipatórias das teorizações críticas, reconhecendo que os conceitos de classe ou de luta de classes não dão conta de entraves na dinâmica social e educacional (SILVA, 2016, p. 126).

Os textos que se pautam na teorização pós-crítica enfatizam discussões pertinentes à constituição identitária por meio do currículo e sua importância na seleção de conhecimentos oriundos da cultura dos discentes e da comunidade. Boa parte dos estudos utiliza as considerações do Multiculturalismo Crítico, dos Estudos Culturais (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011; NEIRA; NUNES, 2011; ALVIANO JÚNIOR; NEIRA, 2013; OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; SANTOS, 2016; VIEIRA; NEIRA, 2016), dos Estudos de Gênero (SILVEIRA et al., 2011). Silva (2016, p. 128) afirma que, na EF,

[...] alguns autores já demonstram interesse por temáticas comuns às teorias pós-críticas, mesmo não fazendo referências explícitas, nem contando com o referencial teórico dessa corrente no campo da educação. [...] A área da Educação Física escolar, ao que parece, ainda não estabeleceu um diálogo consistente com as teorias pós-críticas [...].

Estudos produzidos à luz dos aportes teóricos críticos tendem a trilhar a lógica de suas considerações significando currículo como conhecimento, discutindo seu caráter instrumental e como orientador da prática pedagógica. Trazem reflexões a partir das questões de poder que perpassam a elaboração e constituição de currículos tanto em escolas quanto em IES. Preocupam-se em discorrer, também, sobre como determinados conhecimentos são inseridos e tratados em textos oficiais além de investigarem as diferentes formas que os professores os significam em suas práticas. Desse modo, a teorização crítica “[...] problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado *o que conta como conhecimento escolar* (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77)<sup>19</sup>”. Essas discussões podem ser encontradas em Silva; Silva e Lüdorf (2011); Pires e Sampaio Júnior (2012); Rosário e Darido (2012); Sanches Neto et al. (2013); Veronez et al. (2013); Jardim e Betti (2014); Decian; Ivo e Marin (2015); Silva et al. (2015); Hack; Taffarel e Casagrande (2016), dentre outros.

Muitos textos operam com a noção de o (a) professor (a) ser aquele (a) que resiste às determinações ‘oficiais’ e o contexto da prática é suprimido da política curricular como lócus, também, de produção curricular. No entanto, conceito proposta e práticas como partícipes da política curricular e não como instâncias

---

<sup>19</sup> Grifos das autoras.

separadas hierarquicamente, onde a primeira tem primazia em detrimento da segunda. Concordo com Lopes (2010, p. 32) ao afirmar que “[...] propostas e práticas não se separam, mesmo quando as enunciarmos como tais, e fazem com que se tenha o currículo como um campo de produção de significados em diferentes contextos”.

Assim, o contexto da prática não é o endereçamento final dos textos curriculares e nem muito menos os docentes são aqueles que os implementam ou os subvertem. Desse modo, não opero com o entendimento de tentativas de escapes e negação de políticas curriculares por parte dos professores, mesmo porque os docentes, em suas práticas pedagógicas, também produzem currículos contingencialmente, sendo partícipes das políticas curriculares.

Somado à perspectiva de currículo como conhecimento, tem-se o entendimento do mesmo enquanto orientador da prática docente (BUOGO; LARA, 2011; HENKLEIN; SILVA, 2011; DINIZ; DARIDO, 2014; DISTEFANO, 2014; MESQUITA JÚNIOR, 2014; RAZEIRA, 2014; 2015; LIMA et al., 2015; MILANI, 2015; SOBREIRA, 2015; FARIA, 2017) sendo que as discussões perpassam sobre a forma como os docentes colocam ‘em prática’ determinadas orientações curriculares, muitas vezes, pautada na ideia de política curricular como verticalizada. Dessa forma, o contexto da prática se configura como espaço de implementação de currículos, os quais se prestam a apresentar uma trajetória didático-metodológica para os professores seguirem e obterem sucesso na escolarização dos discentes.

Além disso, alguns autores constroem suas lógicas argumentativas a partir do entendimento de que os docentes não aplicam esses currículos passivamente em suas aulas, pois que são considerados como resistências dentro das escolas, na implementação curricular e, assim, produzem práticas pedagógicas que ‘resistem’ aos ordenamentos legais. A crítica aos documentos ditos ‘oficiais’ são engendradas e as análises se pautam na crítica e/ou possibilidades de aplicação desses currículos. Lopes (2006, p. 34) nos esclarece que muitos trabalhos desenvolvidos no campo do currículo, tendo a escola como espaço empírico de pesquisa, têm apresentado resultados que expressam “[...] diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretção das orientações do Estado ou mesmo de produções para além da assimilação dos marcos centralizadores”. No entanto, como mencionei anteriormente, parto do pressuposto que os professores não resistem meramente

aos currículos, há, simultaneamente, traduções e produções curriculares na prática docente.

No que se refere à teorização pós-crítica, a significação sobre o currículo perpassa ao entendimento como um campo contestado e de poder, formador de Identidades e que produzem diferentes discursos. A teorização que subsidia as discussões desses trabalhos se apoia em autores como Ana Canen, Gilles Deleuze, Guacira Lopes Louro, Hommi Bhabha, Jacques Derrida, Joan Scott, Marcos Garcia Neira, Mário Luiz Nunes, Nestor Garcia Canclini, Silvana Goellner, Stuart Hall, Vera Candau e Zygmunt Baumam. Os estudos trazem em seu bojo discussões pertinentes às questões de gênero, inclusão, identidades, discurso, diversidade e alteridade (ALVIANO JÚNIOR, 2011; NUNES, 2011; MEDEIROS, 2011; ESCUDERO, 2011; SILVEIRA et al., 2011; NEIRA; NUNES, 2011; CORREIA; FERRAZ, 2012; ALVIANO JÚNIOR; NEIRA, 2013; COSTA JÚNIOR, 2013; BETTI et al., 2014; DECIAN, 2014; SOUZA FILHO, 2014; SANTOS, 2014, AGUIAR, 2014; BOCCHINI; MALDONADO, 2014; FRANÇOSO; NEIRA, 2014; ETO, 2015; LIMA, 2015; VIEIRA; NEIRA, 2015; TENÓRIO et al., 2015; MIRANDA; AYOUB, 2016; MILANI; DARIDO, 2016; FARRET; TERRA; FIGUEIREDO, 2016; ILHA; HIPÓLITO, 2016, BONETTO, NEVES; NEIRA, 2017; MARTINS, 2017).

No que concerne à perspectiva de currículo enquanto prática discursiva e/ou de significação, há poucas produções que operam com esse entendimento. Dentre esses artigos, destacam-se as reflexões provenientes de Michel Foucault (FINOQUETO, 2012; MATOS, 2013; REIS, 2014; SILVA, 2014; ILHA; HIPÓLITO, 2016, NUNES; NEIRA, 2017, OLIVEIRA JÚNIOR, 2017), Norman Fairclough (GRAMORELLI, 2014; SAYÃO, 2014) e Ernesto Laclau (GOMES, 2013; MACEDO, 2014; SALES, 2014; MEDEIROS, 2015), por exemplo.

No que diz respeito à significação de política curricular encontrada nas produções selecionadas, alguns textos não mencionam esta noção. Há predominância do entendimento de política curricular como prescritiva, principalmente quando discutem a implementação de currículos nos espaços escolares. Além disso, muitos apontam que os professores não são meros reprodutores de currículos e que suas práticas e seus conhecimentos possibilitam uma intervenção na prática curricular, mas, mesmo assim, deixam nuances de entendimentos da política de forma prescritiva.

Por meio desse viés, as discussões tomam o contexto da prática como o espaço onde as políticas são endereçadas, concebendo os currículos de diferentes redes de ensino como direcionamentos da prática educativa. Essas discussões são embasadas tanto por autores da concepção crítica quanto pós-crítica, muitas vezes criticando essa noção verticalizada e prescritiva por não dialogar com a realidade vivida nas escolas. Assim, na perspectiva crítica, os professores são tidos como resistências ao currículo prescrito e, em outros momentos, os trabalhos questionam as diferentes formas de como esses currículos são aplicados no âmbito escolar, denunciando o uso do currículo (texto oficial) de forma instrumental. Já na perspectiva pós-crítica, as discussões perpassam a necessidade de incorporação da cultura escolar e dos alunos ao currículo oficial, de forma a contribuir para a formação de identidades plurais.

Lopes (2016, p. 3) afirma que “a prática entrou para o domínio da política – é também política – e abriu as portas à teorização que compreende como pouco produtiva a separação entre currículo em ação e currículo formal e valoriza as dimensões contingentes na política”. Além disso, a autora reitera que “[...] as políticas não têm origem e são sempre versões sedimentadas de interpretações das interpretações (LOPES, 2016, p 9) e, desse modo, “[...] estamos todos imbricados na produção de políticas, nos responsabilizamos pela política contextualmente.” (LOPES, 2016, p. 10).

Produções que operam com a noção de política curricular como normativa tomam documentos oficiais como as DCN, como textos que orientam a elaboração de currículos das IES privadas e públicas e não se discute em si, as disputas que ocorrem na elaboração de tais textos políticos. O arcabouço teórico utilizado aborda tanto autores da abordagem críticas quanto da pós-críticas.

Em relação à política curricular enquanto um processo cíclico, textos de Nunes (2011), Finoqueto (2012), Voltre e Terra (2012), Macedo (2014), Lima (2015) e Matos (2016), dentre outros, operam com esse entendimento. Outros, apesar de não utilizarem esse referencial em especial ao longo de seus apontamentos, trazem, de certa forma, o entendimento de que a prática docente faz parte do processo curricular, mas que ainda se mantém ‘presa’ às prescrições dos documentos ‘oficiais’. Nesses casos, o Contexto da Prática é trazido para as discussões, sendo importante destacar que ele não fica subsumido apenas às escolas. O Contexto da Prática é tanto referendado em estudos que envolvem diferentes atores sociais das

escolas (professores, diretores, coordenadores, alunos) quanto aqueles que compõem o universo das IES (coordenadores de curso, professores de diferentes disciplinas; diretores de faculdade, dentre outros). Desse modo, o contexto da prática é concebido como potente espaço de produção curricular e produtor de sentidos para a EF. Os professores ressignificam os currículos 'oficiais' em suas práticas pedagógicas, promovendo híbridos culturais.

Oliveira e Lopes (2011) destacam que a noção de ciclo político de Ball e colaboradores contribui para uma visão menos hierarquizada do processo, pois incorpora as inter-relações existentes nos diferentes contextos, sendo que cada um desses contextos é considerado arena de disputas.

A noção de política curricular como política cultural é pouco mencionada (SOUZA, 2012; MOLINA; MOLINA NETO; COLLIER, 2014; RODRIGUES; FREITAS, 2014; FRANÇOSO; FRANÇOSO; NEIRA, 2015; GASPAR; RICHTER; VAZ, 2015; MEDEIROS, 2015; SALLES, 2015) destacando o contexto da prática como espaço de contestação e ressignificação curricular. Ou seja, o contexto da prática é entendido como partícipe da política curricular, salientando que os saberes discentes são importantes na efetivação das aulas e que devem ser levados em consideração no momento dos planejamentos. Ao incorporar tais saberes (tanto de professores quanto de alunos), os currículos favorecem a formação de identidades e a representação cultural de diferentes atores sociais.

Há um aumento na produção acadêmica concernente às discussões curriculares e das políticas de currículo para a EF. Independentemente das noções que se operem tanto acerca do currículo quanto da própria política curricular, estudos dessa natureza vem ganhando destaque no campo de forma a questionar as muitas disputas político-discursivas que envolvem o fazer pedagógico da EF.

Conceber o currículo como conhecimento e a política curricular como prescritiva/normativa ainda são bastante significativos na área. Tenciono que isso se dê em função dos discursos que permeiam a prática pedagógica da EF, ao longo de sua escolarização no Brasil, e de uma suposta 'necessidade' da área em fixar os conhecimentos relativos às práticas corporais ou temas da cultura corporal de movimento para que todos os alunos tenham acesso. Fixar conhecimentos e sistematizá-los ao longo da EB parece conferir à EF legitimidade no espaço escolar, evitando sua significação como atividade essencialmente prática, destituída de

reflexões críticas acerca do corpo e do movimento e importante para a formação discente.

A BNCC (BRASIL, 2018a), entendida como uma política de Estado, normativa, como é mencionada no próprio documento, apresenta para a EF, unidades temáticas sistematizadas por blocos de anos escolares, que devem ser ministrados aos alunos de todas as redes de ensino. As muitas disputas político-discursivas que foram e ainda são engendradas na constituição da Base, perpassam fortemente o viés do conhecimento e sua sistematização para o Ensino Fundamental. Diferentes discursos foram hegemônicos no fazer pedagógico da EF e ainda o são. Diferentes demandas se articularam no processo de constituição da BNCC para a EF, sendo que muitas delas não foram atendidas. Por não serem atendidas, elas estarão sempre passíveis de se articularem com outras tantas, na busca de hegemônicas seus discursos e produzir outros sentidos para a EF.

As reflexões aqui pontuadas, me permitem compreender a comunidade disciplinar da EF como produtora de sentidos para as políticas de currículo do componente em questão. E é a partir desse viés que irei discutir a BNCC por meio da identificação e interpretação de diferentes demandas que articuladas, produzem sentidos para a EF na política em torno da Base.

## 2 CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR: pressuposto teóricos e estratégicos

As tentativas de conceituar currículo são presentes em muitos estudos na área da Educação. A pergunta ‘O que é currículo?’ consiste em uma das indagações iniciais ao se pretender refletir sobre o tema. Uma necessidade de fixar seu conceito parece ser premente e isso acaba por bloquear outros sentidos para o currículo no campo da discursividade.

Nesse sentido, a reflexão acerca de ‘o que é currículo’ pode ser substituída ou pensada por ‘**o que vem sendo significado** por currículo?’ no campo educacional. Esse entendimento pressupõe, de certo modo, que as considerações projetadas para o currículo são construídas politicamente, conferindo a esse significante diferentes possibilidades de significação.

Do mesmo modo, as discussões a respeito da política curricular podem ser interpretadas seguindo essa mesma lógica. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é discutir as significações acerca do currículo e da política curricular, com a intenção de compreender como essas significações produzem sentidos para a comunidade disciplinar da EF e nas discussões sobre a BNCC para esse componente curricular.

As discussões aqui apresentadas se estabelecem a partir das considerações empreendidas na comunidade disciplinar da EF, apresentadas no capítulo anterior acerca do que a área tem significado o currículo e a própria política curricular. Essas significações bloqueiam entendimentos de hibridismos concernentes as muitas lutas políticas que são engendradas nos processos discursivos, reforçando a centralidade curricular que, se expressa por meio da política em torno da BNCC.

### 2.1 Significações sobre Currículo

Uma questão já esclarecida por diferentes autores do campo do Currículo refere-se à multiplicidade de conceitos (significações) que o fixam temporariamente (LOPES; MACEDO, 2011a; SILVA, 2005). Essa multiplicidade de entendimentos pressupõe que o campo do currículo é permeado por diferentes lutas para significá-lo, concebendo-o como uma produção cultural que adquire sentido em contextos específicos.

Lopes e Macedo (2011a) salientam que não é possível estabelecermos, de uma vez por todas o que seja currículo, fixando-lhe um conceito, uma identidade,

dado os muitos “[...] acordos sobre os sentidos de tal termo, [que são] sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 19). As autoras salientam que os sentidos criados para o currículo se relacionam a outros sentidos que os precederam, ora negando-os, ora ressignificando-os (LOPES; MACEDO, 2011a).

No entanto, Lopes (2015b, p. 447) nos adverte que

[...] os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo. A produção de centros e contextos da política (de currículo) depende de atos de poder, constitui – e é constituída por – certos discursos (pedagógicos).

Contexto, desse modo, não é “[...] um dado do mundo a ser investigado, mas uma construção discursiva do mundo. É uma construção interpretativa, precária, sem fronteiras fixas a não ser pelas opções contingentes realizadas numa dada investigação, numa dada política” (LOPES, 2015a, p. 135).

Nesse sentido, quando menciono o contexto da EF, por exemplo, estou me referindo às formações discursivas que a significam enquanto comunidade disciplinar. Envolve os discursos que circulam na comunidade disciplinar a respeito do que vem sendo significado como EF e nas políticas curriculares produzidas e, dessa forma, constituem o contexto dessa comunidade. Assim “[...] o contexto tem suas fronteiras definidas em função do discurso investigado, da problemática proposta” (LOPES, 2015a, p. 136). No caso da política em torno da BNCC, aqui investigada, o contexto relaciona-se aos discursos concernentes à EF a respeito de currículo e da política curricular e como essa comunidade disciplinar é significada. Portanto, neste capítulo, busco destacar as diferentes noções de currículo e de política curricular em disputa no contexto disciplinar da EF.

Compreender as muitas significações acerca do Currículo pressupõe fazê-lo perspectivando-o em contextos políticos distintos que possibilitam hegemonizar alguns sentidos em detrimento a outros. Tendo em vista esse enfoque, não cabe fazer uma apresentação histórica de forma linear associando-a ao conceito de Currículo. Proponho-me a ressaltar algumas das significações que circulam no próprio campo do currículo e, particularmente, no campo da EF. Desse modo, há de se compreender que a política demarca determinados sentidos para o currículo, auxiliando na compreensão dos deslizamentos, das modificações e ressignificações atribuídos a ele.



Existem diferentes formas de conceber o currículo e diferentes perspectivas de investigação. Assim, opero com o entendimento de currículo como uma prática discursiva e de produção cultural, apoiando-me no aporte teórico pós-estruturalista, tomando de empréstimo as considerações provenientes da TD (LACLAU, 2000; 2006; 2011; 2013). A opção por tais referenciais teóricos repousa no fato de eles propiciarem pensar o currículo e a política curricular como processos políticos e discursivos em constantes disputas e negociações de sentidos para a EF. No entanto, há de se destacar que, apesar de haver diferentes significações acerca de currículo, elas não convivem harmonicamente no campo educacional, pois certas noções acabam por ser hegemônicas em detrimento de outras, haja vista que nesses processos de significação há relações de poder que permeiam e controlam os sentidos do currículo. Lopes e Macedo (2011a, p. 40) afirmam que podemos compreender os discursos curriculares como “[...] atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemônizá-los”.

### 2.1.1 Currículo como conhecimento

A significação de currículo como conhecimento é bastante recorrente tanto no campo das políticas educacionais (LOPES; BORGES, 2017) quanto no campo da EF é relacionado à seleção de conhecimento e sua organização ao longo da escolarização. Essa perspectiva tem assumido destaque nas políticas curriculares atuais, mais especificamente, nas discussões sobre a BNCC. Sobre isso, Macedo (2016, p. 55) assevera que

[...] há hoje (no Brasil) uma luta por hegemônizar o sentido do currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento. Trata-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços acadêmicos ou não, ao longo dos anos.

O discurso de que a qualidade da Educação está intimamente relacionada ao currículo e, conseqüentemente, ao conhecimento escolar é fortemente enunciado e tem se hegemônizado ao longo dos anos (LOPES, 2012b). Nesse sentido, as reformas curriculares têm se debruçado em discussões acerca de quais conhecimentos irão compor os currículos escolares de forma a promover seu acesso por todos como condição indelével para a melhoria da Educação nacional.

Dentre uma infinidade de possibilidades, selecionam-se determinados saberes/conhecimentos/conteúdos de uma cultura mais ampla que são tomados como os melhores, principais e necessários para que os estudantes possam ter acesso a eles de forma escolarizada, objetivando utilizá-los em suas vidas, visando atender diferentes demandas (LOPES; MACEDO, 2011a).

Macedo (2012) salienta que a preocupação acerca do conhecimento válido para compor os currículos não se restringe apenas a uma determinada teoria, seja ela tradicional, crítica ou pós-crítica. Essa questão acaba por aproximar essas perspectivas teóricas distintas. Uma questão importante de ser destacada é que, em muitas vezes, o conhecimento é concebido como objeto, como algo pré-concebido, selecionado de um leque amplo de outros conhecimentos possíveis devendo ser ensinado aos estudantes, sendo-lhe extrínseco e não oriundo de suas experiências (MACEDO, 2012). Lopes (2017, p. 116), a respeito, salienta, também, que “[...] o conhecimento torna-se assim algo dado, determinado, a ser distribuído de forma igualitária aos estudantes das escolas e avaliado por meio dos sistemas centralizadores de exames”.

Na perspectiva de se compreender como o conhecimento vem sendo significado no campo do currículo, Lopes e Macedo (2011a) apresentam discussões acerca de quatro vertentes: a acadêmica, a instrumental, a progressivista e a crítica. As autoras salientam, no entanto, que as discussões não se esgotam nessas quatro perspectivas, mas que as mesmas proporcionam entendimentos importantes para o currículo.

No que concerne à perspectiva acadêmica, existe uma série de regras e métodos que validam determinados conhecimentos. Estes, por sua vez, são tidos como saberes, porém o inverso não pode ser afirmado. Isso equivale a dizer que “[...] todo conhecimento é um saber, mas nem todo saber é conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 71). Nesse prisma,

Conhecimento é assim um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas. Esse conhecimento (*episteme*) busca explicar o mundo e definir as melhores formas de atuar nesse mesmo mundo (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 71).

Tem-se a associação do conhecimento ao campo científico e às ciências, configurando-lhe um caráter neutro e organizado por disciplinas acadêmicas. Desse modo, “[...] à ideia de cânone: um corpo de conhecimentos selecionados para

garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 72) torna-se central.

Lopes e Borges (2017, p. 558) questionam a “[...] noção reificada de conhecimento a ser selecionado e distribuído por meio de uma política de currículo”. As autoras apontam que a centralidade atribuída ao conhecimento nas políticas curriculares busca

[...] garantir a herança de um conhecimento considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas, porque baseadas em enunciados construídos sobre um sólido fundamento epistemológico, que se modifica em função das finalidades sociais pretendidas. Nesse sentido, o que se tenta conter, frequentemente por referência ao registro disciplinar estabelecido, são os fluxos de sentidos dos processos interpretativos (LOPES; BORGES, 2017, p. 558).

Em se tratando da perspectiva instrumental, há aproximações com a perspectiva acadêmica por vinculá-lo, também, a regras e métodos, mas se diferencia ao legitimar o conhecimento por meio do “[...] atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 73). Essa alusão se faz presente na proposta “[...] de eficiência social de Bobbitt, e nas perspectivas do currículo centrado nos objetivos, construídas a partir do pensamento de Tyler” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 74). Assim, o conhecimento selecionado deve se prestar à formação de habilidades e conceitos para a vida produtiva econômica e social, gerando benefícios para a sociedade. Competências, habilidades, conceitos e desempenhos são perspectivados no intuito de serem aplicados para além dos muros das escolas e sua dinâmica.

John Franklin Bobbitt é considerado um dos primeiros indivíduos a incorporar o modelo burocrático para planejar as ações escolares e, por conseguinte, o currículo. De acordo com Kliebard (2011b, p. 09), “a atividade inicial de Bobbitt ocorreu essencialmente no sentido de adaptar as técnicas do mundo dos negócios para uso das escolas”. Silva (2005) assevera que para Bobbitt o currículo é uma questão de organização e com ele surge o especialista em currículo que tinha como função listar as habilidades necessárias para as ocupações sociais e desenvolver um currículo de modo que essas habilidades fossem desenvolvidas para, em seguida, serem avaliadas. A função do especialista, nesse quadro, restringe-se a uma “[...] atividade burocrática” (SILVA, 2005, p. 24).

As asserções de Bobbitt encontram campo fértil nas discussões de Ralf Tyler que centra suas preocupações na elaboração de um modelo curricular com base na eficiência. Preocupa-se com questões referentes à “[...] organização das experiências dentro de cada componente escolar” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 45) e que os objetivos pré-estabelecidos devem servir de parâmetros para ações avaliativas em relação aos alunos e alunas e não ao desempenho dos docentes. Linuesa (2013, p. 227) salienta que se operarmos com o entendimento de currículo como tecnologia, “[...] o planejamento e o projeto curricular serão uma atividade essencialmente técnica, um modelo perfeitamente ordenado, formalizado, racional e fechado ao qual tudo deverá se enquadrar”. A autora ainda nos esclarece que esse tipo de entendimento é simplista, pois as questões que abrangem o currículo são bem mais complexas do que se propõe a ‘simples’ racionalidade técnica (LINUESA, 2013).

A racionalidade tyleriana pressupõe uma organização do currículo com base na “[...] continuidade, sequência e integração” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 48). Isto posto, Tyler advogava em função da elaboração curricular por uma equipe de especialistas, muito embora veja na figura do professor e da escola com partícipes também desse processo. Além disso, Tyler considera o papel do professor como relevante no processo educacional, acreditando que ele pode “[...] controlar as experiências de aprendizagem através da ‘manipulação do ambiente de tal forma que crie situações estimulantes – situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejável” (KLIEBARD, 2011a, p. 31).

A teorização de Tyler é a que possui “[...] impacto mais duradouro, até os dias atuais, na área do currículo” (KLIEBARD, 2011a, p. 23), sendo seus princípios pautados em quatro indagações:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 2011a, p. 24).

Essas perguntas feitas por Tyler “[...] podem ser formuladas no processo de quatro fases através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar - ‘experiências’, organizar - ‘experiências’ e avaliar” (KLIEBARD, 2011a). Tanto Kliebard (2011a) como Lopes e Macedo (2011a) afirmam que o ponto nevrálgico da

racionalidade tyleriana é a primeira pergunta, que se relaciona com os objetivos da escolarização. “Os objetivos devem ser definidos em termos de mudança esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação à ação do professor, como era mais comum” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 46). À enunciação dos objetivos soma-se à seleção das experiências que farão parte dos currículos e a avaliação, como forma de se verificar se os objetivos traçados a priori foram alcançados.

Para Kliebard (2011a, p. 33), o sucesso dos princípios de Tyler se dá em função da racionalidade proposta, no entanto, os mesmos não devem ser considerados “[...] o<sup>20</sup> modelo universal para elaboração de currículos”, pois outras formas de se pensá-lo são necessárias.

De qualquer forma, o entendimento de que o currículo pode ser significado como um documento orientador da prática pedagógica docente a partir de seus pressupostos ainda é bastante comum no campo do currículo, nas comunidades disciplinares e em diferentes políticas educacionais, muito embora essa orientação seja perpassada por diferentes questões sejam elas políticas, sociais, culturais, de formação e experiências concretas em sala de aula. Especificamente no caso da BNCC, no *site* do Movimento pela Base, traz alguns ‘mitos’ e ‘fatos’ referentes ao documento. Dentre eles, tem-se a afirmação de que a Base “[...] é uma referência para a construção dos currículos e traz o que todos os alunos têm o direito de aprender”<sup>21</sup> e “a BNCC não determina como ensinar, mas o que ensinar”<sup>22</sup>. Isso demonstra o caráter normativo da Base e a intenção de orientar a prática pedagógica dos professores, por meio dos conhecimentos que deverão fazer parte dos currículos de todas as escolas.

A EF, associada ao entendimento de currículo como orientador da prática pedagógica, busca ordenar os muitos conhecimentos possíveis de serem escolarizados de forma a propiciar sua progressão de acordo com as capacidades dos alunos. Além de se preocupar com ‘o que ensinar?’, noção essa associada ao entendimento de currículo como conhecimento, há preocupações sobre ‘como ensinar?’ tais conhecimentos.

---

<sup>20</sup> Grifo do autor.

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1E25zwndXypHbGlqgtsbCGblBPe0aKOcO>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>22</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1E25zwndXypHbGlqgtsbCGblBPe0aKOcO>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Nesse sentido, ao se pretender uma prática pedagógica que contribua na formação crítica dos alunos, busca-se por meio de uma racionalidade técnica, currículos que ofereçam aos docentes, caminhos 'seguros', ordenados de forma racional e coerente. Ou seja, os conhecimentos referentes à EF são questionados e tratados como importantes no processo de formação discente, porém parte-se do pressuposto que devem ser sistematizados de forma a prover uma formação consciente e reflexiva. Desse modo, é possível destacar o hibridismo curricular ente a perspectiva crítica e a instrumental do currículo, favorecendo os deslizamentos de sentidos para o próprio currículo da EF.

No que concerne à perspectiva progressivista tem-se em John Dewey seu maior expoente. Muitos autores o consideram como o responsável pelas bases do construtivismo no momento em que prioriza a aprendizagem dos discentes no âmbito escolar (LOPES; MACEDO, 2011a). A resolução de problemas é o foco de sua abordagem, sendo que o conhecimento possui íntima relação com as experiências dos estudantes para que se alcance determinadas finalidades: bem-estar dos indivíduos e não apenas aos interesses econômicos (LOPES; MACEDO, 2011a). De acordo com Teitelbaum e Apple (2001, p. 198),

O currículo mais apropriado para uma escola com estas características atentar-se-á seriamente aos interesses actuais das crianças, não como um "subterfúgio" para gerar motivação, mas como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social.

A perspectiva progressivista assemelha-se à perspectiva acadêmica no que se refere à lógica disciplinar, entretanto inscreve a noção de currículo à dimensão psicológica do conhecimento.

[...] o conhecimento, do ponto de vista lógico, refere-se ao sistema de fatos válidos, organizados com base em princípios de relação mútua e explicação comum. Por sua vez, do ponto de vista psicológico, o conhecimento precisa ser visto como modo ou forma de experiência de vida individual, um meio pelo qual os indivíduos sentem e pensam o mundo. O conhecimento primeiro deve atender aos princípios psicológicos para atender aos princípios lógicos que são o ápice do processo de conhecer (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 75).

Lopes e Macedo (2011a, p. 76) afirmam que o entendimento de Dewey sobre conhecimento possibilitou pensar a escola "[...] como espaço de produção de conhecimento" além de esse conhecimento ser organizado de forma a atender "[...] o desenvolvimento e a maturidade dos alunos, suas experiências e atividades".

Já a perspectiva crítica do conhecimento agrupa uma série de autores que operam com teorizações distintas, porém que se aproximam pelo fato de relacionarem o conhecimento a diferentes interesses humanos, a divisão social por classe, o poder que é exercido na sociedade e as questões sobre ideologia (LOPES; MACEDO, 2011a). Assim sendo, “[...] a perspectiva crítica de forma muito mais contundente problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado *o que conta como conhecimento escolar*<sup>23</sup>” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 77).

O conhecimento problematizado pela perspectiva crítica perde seu caráter de neutralidade passando a ser questionado o porquê de alguns conhecimentos fazerem parte do currículo em detrimento a outros. Nesse sentido, o currículo passa a ser apreendido como um texto político, fazendo parte das discussões educacionais, principalmente pela influência da Nova Sociologia Educação (NSE) com base na teorização marxista (MACEDO, 2012). Na NSE, “[...] os vínculos entre escola, currículo e conhecimento são assumidos explicitamente” (MACEDO, 2012, p. 722).

Um dos autores de maior destaque da NSE é Michael Young que situa o conhecimento como algo importante na Educação e no Currículo, questionando “[...] o que conta socialmente como conhecimento. [...] possíveis definições *a priori* para o conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 78). Para Young, “[...] um conhecimento é válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para a libertação humana” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 79).

Mais atualmente, Michael Young tem defendido certa normatividade curricular com base na centralidade do conhecimento, concebendo a noção de conhecimento poderoso nas discussões curriculares (LOPES, 2015a). Para Young, o que se entende como melhor conhecimento de qualquer campo disciplinar deve fazer parte dos currículos, admitindo, inclusive que é “[...] possível ser estabilizado, em um certo período de tempo, em função de certo acordo, no âmbito das comunidades disciplinares, em relação ao conhecimento legitimado” (LOPES, 2015a, p. 127).

Young “[...] defende a centralidade do conhecimento, diferenciando ‘conhecimento dos poderosos’ e ‘conhecimento poderoso’” (MACEDO, 2012, p. 79),

---

<sup>23</sup> Grifos das autoras.

sendo este último (conhecimento poderoso) pertencente a um currículo que se pretende emancipatório.

Em relação a esses dois tipos de conhecimentos, Young (2007, p. 1294) esclarece que o conhecimento dos poderosos “[...] é definido por quem detém o conhecimento [...] aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento” e que o conhecimento poderoso “[...] refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294), sendo entendido como o conhecimento especializado. Ademais, Young (2007, p. 1296) considera que o conhecimento poderoso é aquele que “[...] fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências”, sendo adquirido nas escolas. O autor afirma que não há nenhuma vantagem em se pensar um currículo com base nas experiências dos discentes, pois estes não promoverão a ascensão intelectual almejada, para que possam compreender o mundo em que vivem e que a função da escola é transmitir o conhecimento poderoso (YOUNG, 2007).

A relação entre conhecimento e poder é mais enfatizada nas considerações de Michael Apple, um dos autores da perspectiva crítica, considerado também um dos representantes do movimento de Reconceptualização do campo do Currículo norte-americano (LOPES; MACEDO, 2011a). Apple se posiciona contrário às perspectivas acadêmica, instrumental e progressivista, baseando suas reflexões na teoria marxista, dialogando com Gramsci, principalmente, trazendo para as discussões curriculares “[...] as classes trabalhadoras na luta pelas transformações históricas da estrutura econômica” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 81). Assim sendo, relaciona conhecimento e economia.

As reflexões de Apple não se atrelam aos ‘ditos’ conhecimentos verdadeiros, mas sim, a forma pela qual “[...] certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos” (SILVA, 2005, p. 47), sendo que essa valoração diz respeito a questões ideológicas e políticas (APPLE, 2002). Essa seleção, que é perpassada por questões ideológicas e políticas, é apreendida como uma tradição seletiva que Apple passa a operar a partir das considerações de Raymond Williams (MACEDO, 2012). Apple considera que a escola “[...] produz não apenas sujeitos que atuarão no mundo econômico, mas



conhecimentos que, incorporados à ciência e à tecnologia, funcionarão como capital cultural e econômico” (MACEDO, 2012, p. 723).

De acordo com Lopes e Macedo (2011a, p. 83),

A tradição seletiva cria, então, uma cultura geral humana, o registro histórico de uma dada sociedade e uma rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida. O processo de seleção implica continuamente reinterpretações, mesmo porque as seleções são constantemente feitas e refeitas. Trata-se de um processo que não é realizado unicamente pela educação, mas a esta cabe um papel preponderante. [...]. Como seleção, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é um conjunto particular de ênfases e omissões.

Lopes (2010) com base na TD e a partir da noção de hegemonia, tem buscado entender como um dado particular passa a ser concebido como universal, por meio da articulação de diferentes demandas. A autora afirma a necessidade de se

[...] pensar que múltiplos projetos estão sempre em disputa pela posição central no currículo, pela tentativa de dar um significado a esse currículo e nós fazemos parte dessa luta pela significação. Tais projetos são provisórios, tal como são provisórias as articulações políticas que fazemos, e por isso mesmo são ambíguos e sujeitos a se hibridizarem na própria luta política (LOPES, 2010, p. 33).

No que se refere à perspectiva crítica do conhecimento no Brasil, destacam-se Paulo Freire e José Carlos Libâneo. Paulo Freire advoga em função da Educação Popular, educação essa que possibilita a luta dos oprimidos pelas vias da conscientização política e libertação. O conhecimento na perspectiva de Paulo Freire ganha centralidade, propondo uma educação problematizadora e crítica, levando em conta as experiências e saberes dos oprimidos, sendo o diálogo peça fundamental no processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011a). De acordo com Silva (2005, p. 59), o conhecimento “[...] é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. [...] o conhecimento, para Freire, é sempre ‘intencionado’, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa”.

José Carlos Libâneo, por sua vez, desenvolve a pedagogia crítico-social dos conteúdos, apoiando-se nos pressupostos de Saviani, buscando referência nas discussões de Marx e Lênin (LOPES; MACEDO, 2011a). A pedagogia crítico-social dos conteúdos influenciou diferentes comunidades disciplinares e questiona os processos seletivos de conhecimentos que se dão nas escolas. Assim sendo, os conteúdos (sinônimo de conhecimentos) ganham centralidade em seus

pressupostos, devendo partir da prática social além de serem entendidos como conhecimentos que foram sistematizados ao longo do tempo pela humanidade e que devem ser transmitidos aos indivíduos por meio das escolas. A apreensão desses conteúdos/conhecimentos fornecerá as ferramentas necessárias para compreenderem o mundo em que vivem a fim de poderem atuar na sociedade de forma crítica e autônoma (LOPES; MACEDO, 2011a).

Lopes e Macedo (2011a) afirmam que a significação de currículo como conhecimento perpassa diferentes perspectivas, no entanto, abarca algo em comum entre elas: o debate que separa em dois lados opostos: de um lado os saberes comuns e populares dos alunos que são secundarizados, não legitimados no processo curricular e, de outro, o conhecimento científico, sistematizado e legitimado.

Mais especificamente no que concerne à EF, as discussões acerca do currículo como conhecimento ganha lugar de destaque na comunidade disciplinar da EF a partir do MREF, principalmente por meio da perspectiva crítica, como salientado no capítulo anterior. Obras como de Soares et al. (1992) apresentando a Pedagogia Crítico-Superadora, com o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” e de Kunz (2003), com a Pedagogia Crítico–Emancipatória, no livro “Transformações didático-metodológicas do esporte”, trazem para o cerne das discussões da EF, o conhecimento e sua organização ao longo dos anos escolares.

O enfoque incidindo sobre o conhecimento é justificável em função dos desdobramentos que se deram a partir do MREF, o qual questionou o caráter essencialmente prático da EF. É constituída a demanda por uma série de conhecimentos que possam legitimar a EF como componente curricular importante para a formação crítica dos alunos, para além daqueles pertencentes à aptidão física e esportiva, até então hegemônicos. Os conhecimentos passam a ser relacionados aos objetivos e fins da Educação e da própria função da escola, com o intuito de estabelecer para a EF um elo significativo e importante no processo educacional, tentando desconstruir, assim, a noção de ser apenas uma atividade prática, destituída de reflexão pedagógica.

Aos conhecimentos e sua sistematização somam-se opções didático-metodológicas que passam a priorizar sua historicidade e os aspectos neles intervenientes como a economia, a política, a cultura, dentre outros. A especificidade

desses conhecimentos pauta-se naqueles oriundos do corpo e do movimento, incorporando a estes, caráter político e social.

São desenvolvidas, assim, discussões teóricas diversas sobre quais conhecimentos devem fazer parte dos currículos da EF e como esses conhecimentos podem favorecer outra prática pedagógica nesse componente curricular. Além disso, a partir dos PCN, são incorporadas aos conhecimentos três dimensões do conteúdo (dimensão atitudinal, procedimental e conceitual), as quais passam a ser enunciadas como aspectos importantes de serem trabalhadas nas aulas de EF, extrapolando-se a prática pela prática (apenas o caráter procedimental), dotando-a de possibilidades reflexivas por meio de suas dimensões conceituais e atitudinais.

De acordo com Betti e Zuliani (2002, p. 75),

A Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos. Mas não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta. A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura. Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal.

Assim sendo, a prática pedagógica da EF é reassignificada, sendo que os conhecimentos selecionados passam a compor os currículos da EF, atribuindo ao componente, importância na formação discente.

As perspectivas críticas enfatizam, assim, os saberes considerados como historicamente acumulados pela humanidade em detrimento dos saberes dos alunos, da cultura ordinária.

Já as perspectivas pós-críticas, vêm resgatando os saberes populares, dos alunos, trazendo-os para as aulas de forma a potencializá-los como produtores de cultura em diálogo com os já instituídos historicamente. Parte-se da prática, da vivência e das experiências dos alunos e não o contrário. Neira (2011, p. 200) nos esclarece que

No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

Associada ao discurso de currículo como conhecimento, na EF, tem-se a noção de o mesmo ser compreendido enquanto balizador da prática pedagógica, orientando as muitas ações educacionais que são desenvolvidas nos espaços escolares. Estabelecidos os conhecimentos que comporão os currículos, a forma como devem ser direcionados ao longo da escolarização passa a ocupar, também, papel de destaque nas discussões pedagógicas (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011).

A significação de currículo enquanto orientador da prática pedagógica, destacada na revisão anteriormente apresentada, muitas vezes é compreendida como de responsabilidade de órgãos oficiais de ensino (MOREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2012). Desse modo, tem-se uma visão instrumental de currículo, a qual prioriza a eficiência e a racionalidade técnica de todo o processo pedagógico.

Lopes e Macedo (2011a) afirmam que o entendimento de currículo “[...] como plano formal de atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizado, do dia a dia da sala de aula” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 21), ocupa lugar de destaque no campo curricular, sendo muitas vezes entendido como sinônimos. O caráter burocrático é absorvido ao currículo, na tentativa de racionalizar todo o processo educativo.

### 2.1.2 Currículo como formador de identidades

Para além das considerações de currículo como conhecimento e sua organização técnica nos espaços escolares, abarcam-se questões referentes às identidades e subjetividades no campo do currículo. Essas questões ultrapassam as considerações da teorização crítica, situando-se nos aportes pós-críticos<sup>24</sup>.

Lopes (2013) e Lopes e Macedo (2014) nos esclarecem que a teorização pós-crítica passa a fazer parte mais enfaticamente da produção curricular no Brasil em meados dos anos de 2000, a partir de considerações de Michael Foucault, dos

---

<sup>24</sup> Segundo Lopes (2013, p. 10), a expressão pós-crítica “[...] Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas”. No entanto, “[...] os termos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo” (LOPES, 2013, p. 10).

Estudos Culturais com os autores Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva e dos estudos pós-estruturais e pós-modernos na literatura de Boaventura de Souza Santos, Ernesto Laclau, Gilles Deleuze, Homi Bhabha e Michel de Certeau, dentre outros. Esse tipo de teorização vem ocupando espaço nas discussões curriculares em função da “[...] explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal” (LOPES, 2013, p. 08).

Nesse quadro sociocultural que vai se desenhando, diversidade e diferença passam a ganhar destaque nas discussões curriculares e o multiculturalismo<sup>25</sup> configurando-se como um “[...] movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados” (SILVA, 2005, p. 85). Nesse sentido, em um primeiro momento, o multiculturalismo e a pluralidade de identidades ganham destaque nas discussões curriculares:

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2007, p. 94).

Os sujeitos, nessa perspectiva, são pensados a partir de sua identidade e essa vai ser objeto de diferentes teorizações. No que concerne à teorização tradicional e crítica o sujeito era/é tido como uma identidade fixa, permanente, essencial. Principalmente na abordagem crítica, a identidade assumida é a de classe, a qual se configura no cerne da luta política, sendo que as ‘outras’ identidades ficam subsumidas a ela. No entanto, de acordo com Hall (2003a, p. 12), “[...] o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”.

Em um segundo momento, tal discussão é produzida por outro viés, passando a ser pensada como processos de identificação. O processo de identificação vai se deslocando na medida em que diferentes mudanças na sociedade vão ocorrendo. Assim, a identidade, de acordo com Hall (2003a, p. 21) “[...] muda de acordo com a

---

<sup>25</sup> Segundo Hall (2003b, p. 53), multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim, há ‘multiculturalismo’ bastante diversos”. Assim, tem-se: multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, multiculturalismo pluralista, multiculturalismo comercial, multiculturalismo corporativo, multiculturalismo crítico ou ‘revolucionário’ (HALL, 2003b).

forma como o sujeito é interpelado ou representado” e a identificação torna-se política.

O currículo enquanto formador de identidades perpassa à conjectura de que, por meio dele, diferentes processos de identificação estão em disputa. Isso pressupõe o entendimento, em um primeiro momento, de que as diferentes vozes dos grupos marginalizados podem/devem fazer parte dos currículos para que sejam ouvidas. Assim, a cultura das minorias passa a fazer parte do universo de conhecimentos/saberes escolares como forma de serem legitimados pela escolarização, propiciando aos grupos socioculturais distintos se verem incluídos no processo educacional. Em um segundo momento, é dado destaque às lutas políticas para constituir identidades.

A teorização pós-crítica no campo da EF advoga em função da valorização das muitas culturas que ficaram à margem do sistema escolar, tencionando-as para que sejam partícipes desse processo, questionando os saberes/conhecimentos de determinados grupos como legítimos. Muito embora esse entendimento se aproxime da perspectiva crítica, a teorização pós-crítica traz à tona os desdobramentos que essa seleção pode promover na formação dos indivíduos, indivíduos esses considerados plurais e não apenas inseridos na categoria de classe. Lopes (2013, p. 19) assevera que

Se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se. Estudos pós-coloniais com impacto no currículo defendem que a linguagem e a prática de uma educação multicultural possibilitam que alunos e professores repensem hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas, ao mesmo tempo em que conectam o self e o social (Asher, 2010). Propostas interculturais, por sua vez, problematizam a perspectiva de diversidade cultural que ainda prevalece no discurso multicultural.

Na EF, há um incremento das discussões que incorporam as questões de identidade ao currículo, principalmente no que diz respeito aos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais. Segundo Neira (2016, p. 368), o currículo de EF passa a ser concebido como

[...] campo de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais e a seus praticantes. Enquanto algumas práticas têm sido historicamente esquecidas ou desqualificadas, outras têm sua presença legitimada e exaltada durante as aulas. Algumas danças ou brincadeiras populares encaixam-se no primeiro caso, enquanto determinados esportes euro-estadunidenses, no segundo.

Dessa forma, pensar o currículo como potente na formação de identidade na EF propicia associá-lo à seleção dos conhecimentos dos grupos minoritários e, nesse sentido, o contexto da prática passa a ser significado como peça fundamental do currículo, uma vez que as experiências dos alunos e suas representações são tidas como primordiais no âmbito escolar, consideradas como produtoras de sentidos para a EF.

O conhecimento passa a ter lugar de destaque nessa concepção de currículo, da mesma forma que a noção de currículo como conhecimento, porém revertido pela intencionalidade de uma construção identitária, polarizando identidades culturalmente 'aceitas' e identidades das minorias. Lopes (2010, p. 29) assevera que "tal dicotomia congela as identidades desses polos e não nos permite operar com as ambiguidades das diferenças, com o que se constitui para além de cada polo e com o que pode desfazer cada polaridade assim significada".

No entanto, há de se destacar o risco de se fixar as identidades plurais e pressupor que determinado conhecimento de um determinado grupo se sobressaia em detrimento de outros grupos subjugados. Operar com esse entendimento bloqueia pensar em processos culturais híbridos e as muitas articulações que se estabelecem nesse processo. Lopes (2010, p. 30) reitera, ainda, que

Para nos comunicarmos e fazermos política, aqui incluída a política de currículo, muitas vezes precisamos, provisoriamente, fixar identidades e significações. Na comunicação e na política, ou seja, nos processos argumentativos e na tomada de decisões, trabalhamos como se as identidades fossem fixas, como se existissem nós e eles, como se ao enunciarmos as mesmas palavras nos reportássemos aos mesmos sentidos (currículo, avaliação, professor, aluno, emancipação, cidadania). Ainda que só existam diferenças, fazemos das diferenças identidades provisória e contingencialmente fixas. Fazemos isso para que possamos desenvolver articulações e possamos estabelecer conexões visando a ações coletivas para determinados fins.

### 2.1.3 Currículo como prática de significação e prática discursiva

O entendimento de currículo como prática de significação e discursiva pode ser localizado na teorização pós-crítica, mais especificamente, nas discussões pós-estruturalistas.

Lopes e Macedo (2014) afirmam que a inserção dos aportes teóricos pós-estruturais nos debates curriculares, juntamente com os enfoques pós-modernos,

desenvolve uma série de questionamentos sobre a estrutura, influenciando sobremaneira os entendimentos acerca das agências na medida em que enunciam o fim das utopias, a emancipação e a morte do sujeito – discussões essas caras à Modernidade.

Para um melhor entendimento do registro pós-estrutural nas discussões curriculares é importante que se façam algumas considerações relevantes. Uma delas refere-se às aproximações existentes entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo (PETERS, 2000; LOPES, 2013). O prefixo ‘pós’ nos remete ao entendimento de que ele se configura como uma crítica a determinado movimento ou escola, questionando seus fundamentos (LOPES, 2013) e não, simplesmente, sua negação. Desse modo, “[...] o pós-estruturalismo constitui-se a partir de um debate significativo com o estruturalismo, ‘nasce’ da primazia que o estruturalismo confere à linguística, ainda que questione as concepções estruturadas de linguagem” (LOPES, 2013, p. 12).

Dessa forma, algumas assertivas o aproximam do estruturalismo como, por exemplo, a crítica à filosofia humanista do Renascimento e ao sujeito projetado; o ceticismo em relação à consciência humana como base da compreensão e ação; a linguagem e a cultura compreendidas como sistemas linguísticos e simbólicos; a ênfase no inconsciente (PETERS, 2000). Lopes (2013, p. 12) salienta que tanto o pós-estruturalismo quanto o estruturalismo,

Partilham uma postura antirrealista e anti-positivista, na medida em que entendem toda realidade como mediada pela linguagem. Igualmente expressam interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades.

O pós-estruturalismo pode ser compreendido, portanto, como “[...] um *movimento de pensamento*<sup>26</sup> – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29), apresentando-se em meio a diferentes perspectivas, ligando-se a teorizações acerca da linguagem e aos processos de significação. O pós-estruturalismo rejeita a fixação de significados últimos e alerta para a imensa variabilidade de interpretações que se possa fazer de determinados temas (WILLIAMS, 2012).

Lopes e Macedo (2011a, p. 202) afirmam que o enfoque pós-estrutural possui relação direta com a cultura, assumindo que “[...] todo e qualquer sentido somente

---

<sup>26</sup> Grifos do autor.



pode ser criado dentro de sistemas de linguagens ou de significação”. Dessa forma, o currículo passa a ser compreendido como “[...] uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 203). Corroborando com essa perspectiva, Cunha (2015) reitera que o entendimento de currículo como produção cultural visa dissipar a centralidade conferida ao conhecimento no campo curricular, alocando a cultura como algo sempre negociável, em disputa, produção de sentidos.

As discussões que envolvem cultura e currículo têm perpassado, mais intimamente, os pressupostos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo no Brasil (MACEDO, 2006). Isso favorece um hibridismo teórico entre teoria crítica e pós-crítica como mencionado anteriormente. A autora destaca, porém, que esse hibridismo, de certo modo, bloqueia a concepção de currículo como cultura, “[...] prejudicando a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo” (MACEDO, 2006, p. 287), podendo forçar a uma bipolarização entre culturas. Ao propor pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, Macedo (2006) discorre que os diferentes sujeitos, nas relações que estabelecem entre si, interagem-se por meio de seus pertencimentos culturais e essa interação, no espaço escolar, se dá via currículo compreendido como híbrido cultural. O híbrido cultural torna-se potente para se pensar a diferença, mas não apenas como diversidade e sim, como um discurso relacional, em que há negociação cultural entre os sujeitos (MACEDO, 2006). Além disso, a autora salienta que,

[...] o pertencimento de uma identidade cultural particular implica o reconhecimento de outras identidades. Dessa forma, a afirmação das identidades particulares exigiria que não apenas as diferenças, mas os contextos em que se produzem, fossem reconhecimentos, o que remete também à afirmação do contexto (MACEDO, 2006, p. 293).

O currículo, então, não se configura como algo dado, fixo e nem muito menos é produto de uma luta que se trava fora dos muros escolares (LOPES; MACEDO, 2011a). O currículo “[...] faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela significação. Nesse sentido, é uma produção de cultura” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 92). Há de se considerar que, muito embora a cultura passe a ocupar lugar de destaque nas discussões curriculares, devemos tomá-la não como algo puro, essencializada e sim, como um processo híbrido de representação e, também, como uma prática de significação (LOPES; MACEDO, 2011a). Em função desse entendimento, currículo e cultura são tomados como similares e, por esse

motivo, são considerados como práticas de significação e de representação. Há lutas por significação, circulação de sentidos que tentam, a todo o momento, controlar e regular os sujeitos. Assim, o currículo, nessa luta por significação e representação, implica

[...] direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. [...]. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos sempre interrompem. [...]. A diferença não é outra cultura, mas a criação de novos sentidos no âmbito regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 214).

Com base nas acepções do pós-estruturalismo, o currículo é concebido como descentrado, impossibilitando o fechamento último de sua significação. Como não há um núcleo central, os processos de significação são tidos como provisórios e inseridos na luta pela significação, sempre negociando sentidos, buscando fechamentos precários e, também, provisórios.

Críticas ao enfoque pós-estrutural no currículo são engendradas, questionando, principalmente, a falta de normatividade (déficit normativo) que oriente o projeto educacional, constituindo-o como não político.

Lopes (2015a) assevera a potencialidade política do déficit normativo, concebendo-o como um vazio normativo. Esse vazio normativo, para a autora não é caracterizado por uma ausência, mas sim uma “[...] impossibilidade de plenitude, de fundamento. Tal possibilidade remete à possível disputa em relação à tentativa de alcançar uma plenitude ausente” (LOPES, 2015a, p. 120). Pensar o currículo como um vazio normativo não retira dele seu caráter político e sim o constitui de forma política, abrindo possibilidades para que sejam realizadas disputas para hegemonizar diferentes discursos e sentidos para o currículo. Nessa disputa política, diferentes discursos tentam preencher esse ‘lugar’, esse vazio normativo, por meio de articulações de diferentes demandas, estruturando e reestruturando o campo da discursividade no processo de significação do currículo (LOPES, 2012b). Para que possamos melhor entender o currículo como uma prática discursiva, na qual se estabelece uma complexa rede de disputas, faz-se mister que algumas noções possam ser trazidas ao debate. Essas noções são constituídas pela TD, apresentadas por Ernesto Laclau (2000; 2006; 2011; 2013).

### 2.1.3.1 Noções da TD

A TD, ao se relacionar direta e intimamente com a teoria política, produz elaborações sobre a política de forma a compreendê-la como “[...] sempre marcada pela contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento, sob dadas condições de possibilidade” (BURITY, 2008, p. 36). Isso nos faculta ao entendimento de que a TD propicia pensar sobre a indeterminação do social, sua contingência, sua precariedade.

Os sentidos que os discursos tentam fixar carregam sempre as noções de contingência e precariedade (MENDONÇA, 2009). Por contingências entende-se

[...] toda experiência (dimensão ôntica) [que] depende de um contexto, de uma historicidade particular, cuja inteligibilidade não pode ser retrocedida a um fundamento, a uma origem ou uma causa final ou única. Precária, tendo em vista que qualquer experiência é sempre finita e tendente a ser desafiada por uma força contra hegemônica (MENDONÇA, 2015, p. 77).

Diante disso, o autor menciona que a precariedade e a contingência discursiva “[...] marcam os constantes limites de qualquer ordem estabelecida” (MENDONÇA, 2015, p. 77) e que o discurso não é protegido por essas forças. Por esse motivo, que um discurso hegemônico não pode ser entendido como o único, último, pronto e acabado, pois os sentidos que ele produz são sempre parciais, sujeitos a desestabilizações e em constantes lutas por significação.

Associando tais conclusões às discussões curriculares, na perspectiva proposta por Lopes (2015a), no que se refere à potencialidade do vazio normativo que se possa imprimir ao currículo, é importante salientar que ao currículo são impressas diferentes leituras e que ele não se insere em uma dada realidade que possa, a priori, ser concebida. Discursos produzem sentidos para o currículo que são provisórios e contingencialmente fixados, estando sujeitos a traduções. Lopes (2015a, p. 139) afirma, assim,

[...] o fracasso de toda normatização curricular. Tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização. Tenta-se frear a tradução do que sempre será traduzido. Mesmo que estejamos fadados às tentativas de controle da significação subjacentes à política e à necessidade de nos comunicarmos, conceber tais processos como constituídos epistemologicamente ou tendo por referência uma racionalidade fundacional nos remetem ao registro autoritário das perspectivas não plurais.

As propostas curriculares continuam sendo produzidas e as “[...] normatividades permanecem sendo disputadas e hegemônicas, porém propostas e normas não têm os supostos alicerces epistemológicos sólidos, capazes de serem justificados fora da luta política que se remete às condições de existência de todos nós” (LOPES, 2015a, p. 140).

Essas considerações permitem pensar a política em torno da BNCC como uma política curricular que tenta hegemônizar determinados discursos e normatizações para a EF, na tentativa sempre precária de produção de sentidos para esse componente curricular, pois estamos sempre negociando em torno das significações do que está sendo estabilizado discursivamente.

Desse modo, conceber currículo como uma prática discursiva, que envolve a hegemônização de discursos por meio de incessantes negociações/articulações de demandas, na tentativa de fixar sentidos para a EF, potencializa e amplia os debates acerca dos processos de constituição da BNCC para esse componente curricular.

A noção de discurso torna-se central nessa perspectiva. Discurso pode ser compreendido como uma totalidade que se constitui tanto do aspecto linguístico quanto o do extralinguístico, ultrapassando o entendimento específico da fala e/ou da escrita (LACLAU; MOUFFE, 2000; LACLAU, 2013; MENDONÇA, 2015, 2009). “Discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação” (LOPES, 2015b, p. 449) e constitui-se como “[...] quaisquer conjuntos de elementos nos quais as **relações** desempenham o papel constitutivo” (LACLAU, 2013, p. 116).

Pensar em discurso implica pensá-lo por meio da categoria **relação**, relação essa que propicia o entendimento de que, para se constituir, qualquer identidade necessita de diferentes elementos na trama discursiva para constituir um discurso. Desse modo, podemos inferir que “a totalidade da linguagem depende de um sistema de diferenças em que a identidade dos elementos seja puramente relacional” (LACLAU, 2000, p. 124).

Discurso, nessa perspectiva, apresenta-se como um resultado (contingente e precário) de uma (várias) relação entre elementos diferentes (identidades), ou seja, de uma prática articulatória. Laclau e Mouffe (2015, p. 178) assevera que a articulação é “[...] qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória”.

Os autores nos esclarecem que um elemento se caracteriza como qualquer diferença que se encontra dispersa, não articulada discursivamente. Ao se articular com outros elementos, tem-se, na totalidade discursiva, o que se denomina de momento. Entretanto, essa transição de elemento para momento, nunca se dá completamente, sendo impossível ser articulada totalmente, haja vista que “[...] não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 185).

Os elementos não são fruto desse campo relacional, mas sim, eles se constituem por meio dele, sendo que a articulação propicia “[...] a criação de algo novo a partir de uma dispersão de elementos” (LACLAU, 2000, p. 193). Portanto,

[...] não existe algo que vá além do jogo das diferenças, nenhum fundamento que, a priori, privilegie alguns elementos do todo em detrimento dos outros. Qualquer que seja a centralidade que um elemento adquira, ela tem de ser explicada pelo jogo das diferenças enquanto tais (LACLAU, 2013, p. 117).

Na constituição de um discurso, Laclau (2013) nos esclarece que há identidades que se articulam frente a algo que lhes é exterior, porém que constitui sua identidade. Denominado exterior constitutivo, o (s) elemento (s) que é (são) excluído (s) do sistema discursivo, é (são) considerado (s) como outra diferença que precisa ser combatida. Mendonça (2009, p. 159) afirma que,

[...] todas as identidades se constituem sempre [de] forma incompleta, seja em função da própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir da relação entre identidades, seja, ainda, por sua negação, a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição).

Dessa forma, podemos diferenciar uma identidade a partir daquilo que ela não é e, por esse motivo, que em determinado discurso, não há possibilidade de se abranger todas as identidades e suas demandas, uma vez que a sua totalidade é impedida de se constituir pela falta que lhe é própria. Assim, em uma formação discursiva<sup>27</sup>, há diferentes identidades com demandas específicas que lutam por significação.

Podemos compreender demanda a partir de dois vieses: como uma solicitação ou como uma exigência e que o processo de transição da primeira para a segunda é o que interessa à TD. No que diz respeito à demanda como solicitação,

---

<sup>27</sup> Formação discursiva pode ser compreendida como “[...] um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistemas de regras de produção de sentidos. [...]. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (BURITY, 2008, p. 42).

podemos concebê-la como algo que foi solicitado e que foi atendido. Quando uma demanda não é atendida passa a ser concebida como uma exigência e unindo-se a outras demandas também não atendidas, se articulam, passando a ser compreendidas como demandas populares. Laclau (2013) chama a atenção para o fato de que a multiplicidade de demandas articuladas constituem uma relação de equivalência. Importante destacar, contudo, que a equivalência, para Laclau (2006) não é a mesma coisa que identidade ou igualdade. Na cadeia de equivalência as identidades se transformam, porém mantêm algo da sua própria constituição, pois que “[...] o caráter puramente privativo de cada identidade é subvertido através de sua participação na cadeia equivalencial” (LACLAU, 2006, p. 22). A esse respeito, o autor nos esclarece que “[...] temos aqui a formação de uma fronteira interna, uma dicotomização do espectro local através da emergência de uma cadeia equivalente de demandas não atendidas” (LACLAU, 2013, p. 124).

No processo de constituição da BNCC, no que diz respeito à EF, há uma série de demandas curriculares, que em meio ao processo articulatório foram atendidas e outras não. Por meio de uma cadeia de equivalências, elas se articulam, perdendo seus sentidos particulares, hibridizando suas identidades, frente a um exterior constitutivo que se quer combater.

Um exemplo importante que pode ser mencionado, inicialmente, é a demanda pela Dança na BNCC para a EF. Inicialmente, a 1ª versão propõe o trabalho com as “práticas corporais rítmicas” (BRASIL, 2015a, p. 100) e a partir das sugestões e críticas tanto da consulta pública, quanto de diferentes posicionamentos de diferentes entidades sociais (CBCE, 2015; ABRACE, 2016; IARTE, 2016, dentre outros), já na segunda versão (BRASIL, 2016a, p. 102), a nomenclatura utilizada passa a ser Dança. Essa modificação permanece na 3ª e 4ª versões da BNCC (BRASIL, 2017a; 2018a). Disputas acerca de sua inscrição disciplinar foram demandadas: uma que a defende enquanto prática corporal da EF; outra que a defende como de responsabilidade das Artes ou dos Licenciados em Dança e, ainda outra que a concebe enquanto área autônoma na BNCC, as quais serão discutidas posteriormente.

Recorrendo à TD, entendo que essa articulação é possível através de uma cadeia de equivalências que pode se expandir constantemente, porém “[...] quanto mais a cadeia se expande, tanto mais traços diferenciais dos elos terão que ser eliminados aos efeitos para manter vivo aqueles que a cadeia equivalencial pretende

expressar” (LACLAU, 2006, p. 25). Isso quer dizer que “[...] quanto mais extensa a cadeia de equivalência, mais mista será a natureza dos elos que a compõem” (LACLAU, 2011, p. 126). Desse modo, a cadeia de equivalência que se estabelece acaba por enfraquecer o sentido das identidades que dela participa; ela “[...] deforma e subverte a particularidade de cada um de seus elos” (LACLAU, 2006, p. 53).

A lógica da diferença relaciona-se, assim, aos elementos diferenciais que constituem um determinado sistema de significação ou discurso em uma relação equivalencial entre as demandas. De acordo com Laclau (2013, p. 131), a lógica da equivalência pode debilitar “[...], mas não consegue domesticar as diferenças”.

No exemplo que tomei acerca das diferentes demandas em relação à Dança, houve a mudança de Prática Corporais Rítmicas para o uso do significante Dança, negociando-se com as demandas da comunidade disciplinar da EF. Nas Artes, a Dança continua sendo uma das linguagens do componente que deve ser trabalhada ao longo da escolarização pelos professores desse componente curricular. E, ainda, tem-se os Licenciados em Dança que estão entrando na disputa pela sua inserção no âmbito escolar. Entretanto, importante destacar que a demanda para inserir a Dança na BNCC como uma área de conhecimento autônoma, não foi atendida, porém, todas essas discussões apresentaram disputas político-discursivas importantes na configuração dessa prática corporal/linguagem em diferentes comunidades disciplinares.

Biglieri e Perelló (2012, p. 35) nos esclarecem que quando um elemento particular passa a representar uma totalidade, ele “[...] assume tal representação porque permaneceu sobredeterminado ao condensar a maior quantidade de cadeias associativas”. Isso pode ser compreendido como um discurso hegemônico, aquele que por meio de articulações entre identidades, uma particularidade pode ser representativa das demais na construção do discurso. Para Laclau e Mouffe (2015, p. 188),

A prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade”.

Mendonça e Rodrigues (2008) salientam que o discurso que aglutina as identidades diferenciais que se relacionarem na prática articulatória pode ser compreendido como um discurso hegemônico.

Laclau (2006, p. 122), a respeito do entendimento acerca da Hegemonia, nos esclarece que ela se torna um conceito importante para se pensar a política e que a concebe como “[...] uma relação em que um conteúdo particular assume, em um certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente” e que por esse motivo, “[...] ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213). No entanto, apesar de um conteúdo particular ou uma identidade específica assumir a função de representar as demais, como resultado de uma prática articulatória, há de se chamar a atenção que algumas particularidades estarão minimizadas nesse processo. Nesse sentido, a constituição de um determinado discurso hegemônico pode ser concebida como algo sempre sujeito a modificações, sempre sujeito a outras articulações e, por isso mesmo, a hegemonia não pode ser concebida como algo fixo. Ela é aberta à precariedade e contingencialidade do social. “A hegemonia é entendida como a articulação de uma série de elementos particulares ou diferenciais e supõe o caráter aberto e incompleto do social que, como tal, só pode constituir-se em um campo dominado pelas práticas articulatórias (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 36).

Um discurso hegemônico busca sempre fixar determinados tipos de leitura, mas eles estão em constantes processos de tradução. Dessa forma, os discursos que se hegemonizam na BNCC para a EF, passam por um processo articulatório que propicia sua corporificação no texto da 3ª e 4ª versões (BRASIL, 2017a; 2018a). No entanto, apesar de esse discurso estar sendo enunciado nesse documento, fixando sentidos, temporariamente, para a EF como Linguagem, traduções são sempre feitas, haja vista a impossibilidade plena de interpretação textual. Essa impossibilidade “[...] é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes. [...] qualquer monismo na interpretação desses textos é também decorrente das restrições estabelecidas em dadas relações de poder” (LOPES, 2018a p. 134).

Nesse sentido, outros sentidos serão sempre produzidos e muitas leituras serão possibilitadas. Por isso que o currículo ou a política curricular não consegue, de uma vez por todas, fechar a significação. Isso pressupõe que “[...] a impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Aquilo que foi excluído ou subsumido na/da cadeia de equivalência, pode se articular com outras identidades e produzir outros discursos, com sentidos diferentes



com intuito de hegemonizá-los. O que se tem, nesse quadro, é uma eterna disputa pelo campo da discursividade, local esse sempre aberto a diferentes significações.

Laclau e Mouffe (2015, p. 186) afirma que o campo da discursividade “[...] indica a forma de sua relação com todo discurso concreto: ele determina simultaneamente o carácter necessariamente discursivo de qualquer objeto, e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final”. O autor reitera que “[...] qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Hegemonia é discurso e o discurso se constitui por meio de uma prática articulatória que se desenvolve frente a um antagonismo. Biglieri e Perreló (2012) afirmam que o antagonismo é importante uma vez que sua existência é que possibilita a construção hegemônica.

A esse respeito, Sales Júnior (2008, p. 157) argumenta que o antagonismo “[...] é o limite de toda a objetividade, de toda identidade, enfim de toda fixação de sentido”. Na prática articulatória, as identidades se articulam em torno de um ponto nodal, configurando-se, assim, um discurso aglutinador que será tido como hegemônico em uma formação discursiva. Essa articulação se desenvolve frente a um exterior constitutivo, a uma identidade que está fora do sistema de significação, o qual se quer combater. Esse exterior constitutivo pode ser compreendido como o antagonismo do sistema de significação, de um dado discurso hegemônico.

Segundo Laclau (2000, p. 190),

[...] todo orden social, en consecuencia, sólo puede afirmar en la medida en que reprime un ‘exterior constitutivo’ que lo niega – lo que equivale a decir que el orden social nunca logra constituirse a sí mismo como orden objetivo. Es en tal sentido que hemos afirmado el carácter *revelatorio* del antagonismo: lo que en él se muestra es la imposibilidad *en la última instancia* de la objetividad social.

E completa:

[...] Si la fuerza que me antagoniza niega mi identidad, el mantenimiento de esa identidad depende del resultado de una lucha: y si el resultado de esa lucha no está garantizado por ninguna ley *a priori* de la historia, en tal caso *toda* identidad tiene un carácter contingente. [...] el antagonismo es el exterior constitutivo que acompaña la afirmación de toda identidad (LACLAU, 2000, p. 193).

As identidades que se articulam buscam fixar sentidos frente ao antagonismo que as ameaça porque senão o fizerem, poderão perder espaço no processo

hegemônico. Os discursos de contestação que compõem o antagonismo – aqueles que se encontram fora do sistema de significação – estarão sempre disputando a totalidade discursiva, tentando sempre hegemonizar seus discursos, lugar esse “[...] vago por incompetência, por assédio ou por derrota do próprio discurso hegemônico” (BURITY, 2008, p. 49). O antagonismo pode ser concebido como

[...] a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou finalístico, a toda lógica discursiva [...] o antagônico é sempre um discurso exterior; é sempre, um discurso com diferente positividade. [...] é a condição de possibilidade da própria constituição discursiva. [...] **uma relação antagônica pressupõe a impossibilidade de um discurso constituir-se plenamente**<sup>28</sup> (MENDONÇA, 2009, p. 161-162).

Essas considerações a respeito da TD e as noções com as quais opera, possibilitam ampliar as reflexões acerca da política em torno da BNCC, principalmente, no que diz respeito à EF. A constituição da BNCC não se finda com a publicação de sua última 4ª versão (BRASIL, 2018a) e com sua homologação. Muito embora os estados e municípios estão sendo orientados a adaptarem seus currículos à BNCC, as lutas políticas de ressignificação curricular continuarão a existir, permeadas pelas relações de poder.

A TD me permite pensar os processos de disputas discursivas que envolvem a constituição da BNCC para a EF, concebendo esse processo político como sempre em negociação e aberto a múltiplas traduções. Diferentes demandas se articulam na tentativa de hegemonizar seus discursos e sentidos para a EF frente ao discurso que foi hegemonizado via BNCC. Discurso esse que nunca se constitui plenamente, nunca poderá se fixar de uma vez por todas, como um fundamento único para a EF. Um discurso que estará sempre aberto a traduções e contestações.

## 2.2 Significações sobre Política Curricular

A política curricular vem ocupando um lugar de destaque nas atuais políticas educacionais brasileiras e em diferentes países (LOPES; MACEDO, 2006, 2011a). Dentre essas políticas, a legitimação da BNCC enquanto política para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio vem sendo discutida pelos órgãos oficiais educacionais e pela sociedade. De acordo com a 3ª versão da BNCC, esse documento se configura como “[...] de caráter normativo que define o conjunto

---

<sup>28</sup> Grifos meus.

orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais**<sup>29</sup> que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7).

Diferentes setores da sociedade vêm apresentando posicionamentos distintos quanto ao processo de constituição da BNCC, ora apoiando tais direcionamentos, ora tecendo críticas à centralidade curricular. Alguns dos discursos que apoiam esse tipo de produção curricular pautam-se na necessidade de se ter, em nível nacional, um currículo comum que oportunize aos diferentes alunos do país, acesso a conhecimentos essenciais que promoverão sua formação para a vida e para o mercado de trabalho. Além disso, como nos esclarece Macedo (2014, p. 1537), “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”.

Diferentes entidades sociais e educacionais, como, por exemplo, a ANPED que se posiciona criticamente à BNCC, questiona a centralidade curricular desse documento, o retorno ao discurso das competências, a retirada das discussões da identidade de gênero e orientação sexual e o papel importante dado à alfabetização como a capaz de salvar a educação (ANPED, 2017).

Independentemente das argumentações pró e contra à BNCC, é importante destacá-la no âmbito das políticas curriculares, sendo esta significada de diferentes formas. Sobre isso, Lopes (2014, p. 53) afirma que

A política de currículo pode ser então compreendida como um processo de significação do currículo e se desdobra em dimensões da ordem do instituído (política) e do instituinte (político). Todo processo de significação de o que vem a ser conhecimento escolar, ciência, saber, mercado, trabalho, cultura, avaliação, conteúdos, disciplina, escola, dentre outros tantos significantes, institui sentidos para a política, ao mesmo tempo que todos esses significantes estão abertos à possibilidade de serem traduzidos, suplementados.

No que concerne ao **político**, Mouffe (2001) refere-se à dimensão do antagonismo que surge das muitas relações sociais que se estabelecem, assumindo, também, diferentes formas. Já a **política** relaciona-se ao conjunto de “[...] práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões do político” (MOUFFE, 2001, p. 417).

---

<sup>29</sup> Grifos do documento.

Lopes (2013, p. 20) salienta que

O instituído, o conjunto de instituições e regras que regem atividades da vida social, passa a ser visto como apenas uma das dimensões da atividade política. A essa dimensão instituída são incorporadas as dimensões do político: atividades instituintes, desenvolvidas em todas as ações cotidianas, referentes às dimensões ontológicas de constituição do social.

Essa perspectiva amplia a significação da política uma vez que não se fecha no entendimento que a política é algo proveniente de órgãos oficiais cuja aplicabilidade incida de forma ‘passiva’ na vida da população. Não é uma via de uma mão única; ela se constitui em um movimento onde diferentes atores disputam suas significações, significações estas mergulhadas em relações de poder. Assim, na assertiva de Lopes (2013, p. 20),

[...] a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (Laclau, 1990).

Em função desse entendimento, ao atentarmos sobre as políticas curriculares podemos operar com a perspectiva de que nelas há duas dimensões: uma que se refere aos atos que tentam regular as atividades curriculares e educacionais, tantos de alunos quanto de professores e outra que incorpora esses mesmos atores (professores e alunos) como envolvidos e imersos na dinâmica curricular (LOPES, 2013).

Nesse sentido, pensar a política em torno da BNCC para a EF pressupõe concebê-la como uma política de currículo que, provisoriamente, fixa determinados sentidos para esse componente curricular e essa operação foi desenvolvida por pessoas ‘convidadas e autorizadas’, via MEC, subjetivadas discursivamente no processo político de constituição da BNCC. Lopes (2013, p. 20) salienta, no entanto, que esse grupo de pessoas não é detentor de todo o poder curricular “[...], mas quem provisória e contextualmente detém o poder”.

Essa ampliação da política nos faz refletir acerca de algumas significações que a política curricular tem recebido, como é o caso de seu entendimento como normativa, prescritiva e verticalizada.

No que diz respeito à política como prescritiva e verticalizada, parte-se do pressuposto que sua produção se dá por meio de instâncias oficiais de ensino, as quais têm a autoridade para produzi-las, prescrevendo currículos para as redes de ensino de todo o país. Operam com entendimento da política como um guia para a prática pedagógica de forma a orientá-la “[...] para assumir determinadas finalidades de transformação social” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 234).

Essa perspectiva, desconsidera a atuação na política dos demais atores sociais, como alunos e professores no fazer curricular, separando produção e prática pedagógica, pois partem do entendimento unilateral da política, predeterminando o contexto da prática, os conhecimentos a serem trabalhados, dentre outros, de forma a garantir o ‘sucesso’ do currículo. Concebe o Estado como onipotente frente às produções curriculares ou, ao menos, determinante e a escola como o lugar onde são endereçados os currículos cabendo aos professores utilizá-los na orientação de sua prática pedagógica (LOPES, 2006).

A interpretação do poder central do Estado na configuração das políticas curriculares vem perdendo espaço, avolumando-se estudos que buscam discutir as micropolíticas, ou seja, estudos que são configurados nas escolas, como fontes pulsantes de produção de currículos e não unicamente como local de implementação dos mesmos (LOPES; MACEDO, 2006). No entanto, há de se tomar cuidado para que esse tipo de interpretação não inverta a lógica da verticalidade, ou seja, que a escola passe a ser o local, por excelência, da política curricular, menosprezando o caráter participativo também do Estado nessa configuração.

Pensar na política curricular como verticalizada e prescritiva, na acepção pós-estrutural e da TD não é produtivo, uma vez que esses aportes teóricos, pautam-se na contingencialidade e precariedade do social e nas muitas disputas discursivas existentes no processo de constituição da política curricular. Além disso, concebem a prática como partícipe da política curricular e não como endereçamento último das políticas educacionais.

A significação da política curricular como normativa aproxima-se das discussões tecidas sobre a política curricular como prescritiva e verticalizada. No entanto, ela se constitui em orientações específicas que o MEC apresenta para a elaboração de currículos tanto para IES, na formação profissional, quanto para as escolas.

Os currículos, por exemplo, das IES, passam a ser produzidos a partir dos DCN e por mais que se optem por algumas particularidades, consonantes com as realidades socioculturais de determinados espaços sociais, eles abarcam as muitas orientações federais na constituição dos saberes que farão parte de um determinado curso. Há o fortalecimento do Estado como responsável por elaborar diretrizes para a produção de currículos de todo o país. Desse modo, as diretrizes são concebidas como

[...] documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. No entanto, são textos macropolíticos que se inserem em uma linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizados (PACHECO, 2003, p. 15).

Esse tipo de política curricular minimiza a prática pedagógica e muitas vezes pauta-se na necessidade de se adequar a formação dos indivíduos aos interesses da sociedade.

A BNCC, em seu texto, afirma ser um documento normativo, que irá servir de base para a construção dos currículos estaduais e municipais. Assim, depreende-se que essa normatividade tentará minimizar o fazer curricular por parte dos professores, estabelecendo o que ensinar e quando ensinar, com fins de melhora na qualidade da Educação nacional.

Em contraposição aos entendimentos verticalizados da política, a perspectiva do ciclo de política de Stephen Ball e colaboradores auxilia refletir a política considerando outros contextos além do Estado como arenas de disputas na política de currículos. Lopes e Macedo (2011a, 2011b) chamam a atenção de que a noção do ciclo contínuo de política tem ocupado um lugar de destaque nas discussões educacionais no Brasil, incorporando às análises educacionais, além das dimensões macroestruturais, as investigações sobre a micropolítica, ou seja, “[...] o ciclo contínuo de políticas tem como preocupação central a recontextualização que ocorre nas escolas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 247).

Alguns estudos passam a incorporar o contexto da prática nas pesquisas de currículo e mais especificamente o papel das escolas, não subsumido ao Estado, no âmbito das políticas educacionais. Por esse motivo, o ciclo de políticas questiona não só a centralidade estadocêntrica (MACEDO; ARAÚJO, 2009) na concepção das políticas como também a “[...] concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade” (LOPES, 2016, p. 3).

Para Ball; Maguire e Braun (2016) a política é compreendida como dinâmica e não linear, sendo a escola parte dessa política. Desse modo,

políticas 'começam' em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas (WALLACE, 1991). Algumas políticas são formuladas 'acima' e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da 'moda' na prática sem um início claro (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

De acordo com Lopes e Macedo (2011b), a noção do ciclo de políticas não minimiza por completo a atuação do Estado, no entanto, apesar dos avanços que Ball traz a respeito das políticas educacionais, ainda há a separação entre proposta e implementação, mesmo que a abordagem do ciclo de políticas tente superá-la.

Na perspectiva de superar essa visão dicotômica entre produção e implementação nas políticas de currículo, Lopes (2004) discorre a respeito da significação da política curricular como política cultural. Para a autora, a política curricular é constituída por duas dimensões: propostas (estrutura) e práticas curriculares (ação) e compreendê-las como algo inseparável potencializa considerar as inter-relações que se estipulam nessa relação (LOPES, 2004).

As políticas curriculares não podem ser compreendidas exclusivamente por meio de documentos escritos, mas também como diferentes “[...] processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Isso pressupõe a seleção de conhecimentos e a produção de diferentes saberes e culturas, organizando-os de forma que possa ser ensinado aos alunos de diferentes idades. Dessa forma, a política curricular pode ser considerada como uma política cultural (LOPES, 2006) na medida em que se constitui como

[...] uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionalizadas cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimentos, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

A política curricular como política cultural envolve produção de sentidos, sentidos esses que, além de híbridos, contingentes e precários, não se esgotam uma vez por todas, estando sempre em processo de luta por significação. Isto posto, tanto o currículo quanto a política curricular entendidos em uma perspectiva cultural

apresentam-se como processos constantes de desconstrução discursiva (LOPES; MACEDO, 2011a).

Na contemporaneidade, a partir dos aportes teóricos do pós-estruturalismo, a política curricular como política cultural, propicia uma leitura mais abrangente acerca do jogo político que se faz presente em sua constituição. Essa perspectiva em si, não objetiva verificar em qual instância está o poder e, muito menos, hierarquizar diferentes contextos. Mesmo porque o poder é entendido como difuso e relacional, não tendo um ponto fixo de origem. O que importa é, sobretudo, compreender quais discursos circulam na política curricular e os possíveis desdobramentos que se possam ter a partir deles, quais as relações de poder que os constituem.

A partir das considerações teóricas apresentadas, opero com a perspectiva de currículo como uma prática discursiva e a política curricular como política cultural. Desse modo, a política em torno da BNCC será interpretada à luz desses entendimentos e a partir da teoria pós-estrutural e da TD.

Nesse sentido, parto do pressuposto de que a constituição da BNCC não se finda em sua 4ª versão (BRASIL, 2018a). Ela se apresenta enquanto uma política curricular oficial normativa, que negociou sentidos para a EF, na relação com diferentes demandas curriculares dessa comunidade disciplinar. Mais do que isso, penso que as demandas que não foram atendidas, continuam se articulando, produzindo outros discursos para a EF, pois não conseguiram ser eliminadas e neutralizadas no processo articulatório.

Dessa forma, busco interpretar as demandas e as articulações que se estabelecem a respeito da EF na BNCC, por meio de diferentes textos, que tentam hegemonizar seus discursos. Isto posto, entendo a BNCC e seu processo de constituição não como um 'simples' texto político formulado pelo MEC e que 'aceitou' algumas considerações da população em geral, tanto pela consulta pública quanto pelos pareceres críticos e documentos emitidos por diferentes entidades sociais e educacionais, numa perspectiva de política curricular verticalizada e prescritiva. A BNCC será concebida como uma política curricular enquanto cultural, produtora de sentidos para a EF e que não se fecha em si, em fundamentos fixados de uma vez por todas. Essa política curricular abre espaço para articulação de diferentes demandas e estas, por sua vez, subjetivam sujeitos nas lutas por significações do que vem a ser currículo e a própria política.



### 3 ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES DEMANDAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EF NA BNCC

Este capítulo tem como foco identificar e interpretar as diferentes demandas que se articularam no processo de constituição da BNCC para a EF. Nesse exercício interpretativo, apoio-me nas considerações teóricas da TD e do pós-estruturalismo.

Para além de demandas próprias da comunidade disciplinar da EF, trago algumas reflexões iniciais concernentes à própria política em torno da BNCC enquanto política de centralidade curricular que proporcionam outros olhares a esta política curricular específica.

#### 3.1 Sobre a divulgação *on line* da BNCC

Ao acompanhar o desenvolvimento das várias etapas de constituição do processo político acerca da BNCC nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018, por meio da página na internet oficial do MEC, foi possível verificar que a diagramação foi se modificando de acordo com a alimentação do sistema e com as mudanças efetivas no documento que passavam a ser disponibilizados.

Quando do processo de elaboração da BNCC em cada versão apresentada, o *site* ia se modificando, acrescentando alguns itens e suprimindo outros. No que se refere à 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) até chegar ao 'final' das diferentes etapas que ocorreram com a disponibilização da 3ª versão (BRASIL, 2017a) foi possível acompanhar a explicitação das etapas, oferecendo aos leitores e pesquisadores interessados, via *site*, acesso a diferentes documentos. Assim, em um primeiro momento, a BNCC apresenta informações quanto à preparação do documento, seguida de apresentação da 1ª versão, posteriormente a abertura do sistema para a consulta pública entre os dias de 16 de setembro de 2015 à 15 de março de 2016, a disponibilidade da 2ª versão em 2 de maio de 2016, finalizando com as explicitações sobre os seminários estaduais e os documentos sobre os mesmos.

Figura 1 – Diagramação contendo o processo de construção da BNCC (1ª e 2ª versões)



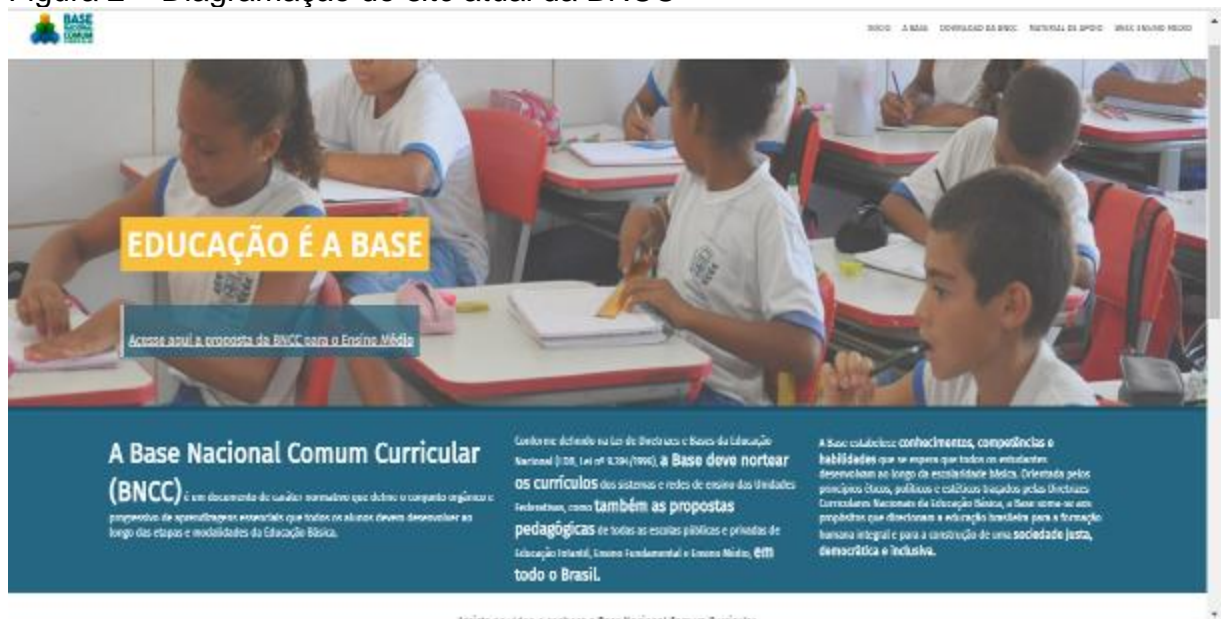
Fonte: <http://historiadabncc.mec.gov.br>

Com o lançamento da 3ª versão (BRASIL, 2017a), alguns ícones dessa diagramação passaram a ser inacessíveis, principalmente os que diziam respeito aos dados da consulta pública que antes eram disponibilizados, com os nomes dos participantes, local de origem e as sugestões e críticas apontadas<sup>30</sup>.

<sup>30</sup>Diante dessa impossibilidade, os dados da consulta pública utilizados por mim nessa pesquisa foram disponibilizados pelo prof. Marcelo Burgos, da PUC-RIO, que gentilmente me cedeu as planilhas referentes às contribuições da população, cujos dados foram processados por pesquisadores da UnB e da PUC-Rio, sob sua coordenação e do professor Edgar Lyra. Os

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e no dia três de abril de 2018 houve o lançamento da BNCC para o Ensino Médio, com a disponibilização também, pelo *site* do MEC, da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com a disponibilização desses documentos, houve modificação na diagramação do *site*, apresentando duas possibilidades de acesso: uma por meio de navegação pela própria página da BNCC e outra, na forma de impressão, no formato pdf. Todas as etapas de construção da Base, antes disponibilizadas, foram suprimidas do acesso à população.

Figura 2 – Diagramação do *site* atual da BNCC



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>.

Clicando-se no ícone 'A Base' localizado à direita no canto superior da tela, redireciona-se para o acesso à versão final da BNCC, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, com algumas modificações textuais se comparada à versão de 2017. Além disso, o documento da BNCC para o Ensino Médio pode ser acessado, separadamente, em ícone próprio<sup>31</sup>.

relatórios dos seminários ainda podem ser acessados via <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

<sup>31</sup> Na data de 13/01/2019, o texto da BNCC para o Ensino Médio encontra-se indisponível ao acesso, tendo a seguinte informação: "Em 14 de dezembro de 2018, o texto referente à etapa do Ensino Médio foi homologado pelo ministro Rossieli Soares da Silva. Em breve o texto final homologado estará disponível para download". Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 13 jan. 2019.

Figura 3 – A BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental (versão para navegar)



Fonte: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>

Acessando-se a BNCC para o Ensino Médio, a diagramação nos reporta diretamente ao *download* do documento em questão, não salientando seu processo de produção. O MEC apresenta a BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2018b) em contraposição às muitas discussões que surgiram desde a 2ª versão (BRASIL, 2016a), cujo Governo Federal, por meio da Medida Provisória MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016b), assumiu outro ordenamento curricular para o Ensino Médio, provocando intensos debates em comunidades disciplinares distintas por todo o país. Isso favoreceu a retirada, temporariamente, do Ensino Médio do processo de constituição da BNCC, sendo apresentada essa outra versão em 2018.

Muito embora minhas reflexões nesta tese não abarquem esse segmento da EB, não posso me furtar, entre as muitas discussões sobre a BNCC e o Ensino Médio, a discutir uma questão referente à MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016b) que diz respeito à EF e que gerou intensos debates em sua comunidade disciplinar (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017; BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017; GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017; MOLINA NETO et al., 2017).

A MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016b) “Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio”, contrariando o texto da LDB nº 9394/96 (BRASIL,

1996), em seu capítulo III, Art. 26, o qual dispunha em seu § 3º que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, **é componente curricular obrigatório da educação básica**<sup>32</sup>, sendo sua prática facultativa ao aluno: (...)” (BRASIL, 1996). Desse modo, a atual versão da LDB disserta que a “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, **é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental**<sup>33</sup>, sendo sua prática facultativa ao aluno (...) (BRASIL, 2017b)<sup>34</sup>.

Esse caráter opcional para a EF e as Artes no Ensino Médio propiciou a articulação de diferentes demandas ligadas à manutenção desses componentes curriculares de forma obrigatória nesse segmento escolar, como uma forma de garanti-las nos currículos de todo o país.

Segundo Gariglio; Almeida Júnior e Oliveira (2017, p. 63),

A Educação Física, por tratar pedagogicamente, na escola, de saberes vinculados mais fortemente ao universo da experiência comum e do cotidiano (jogos, danças, esportes, ginástica) do que de conhecimentos advindos de disciplinas acadêmico-científicas, ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual (abstratos); pela relação estreita dos seus saberes com o espaço/tempo do mundo do lazer (prática social essa com menos status comparativamente com o mundo do trabalho); e por ser uma ação pedagógica impregnada de experiências estéticas (corporais, grupais, relacionais, comunicativas, vivências essas de difícil codificação e avaliação da aprendizagem individual dos alunos) acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, sobretudo em um cenário educacional no qual a “boa educação” significa ter boas notas em Português, Matemática e Inglês.

Esse processo levou a comunidade disciplinar da EF a ampliar seus argumentos no que se refere à importância da EF no Ensino Médio, de forma a legitimá-la ainda mais nos espaços escolares, produzindo novos sentidos às suas práticas “[...] em franco diálogo com as juventudes e seus projetos de vida, com mundo do trabalho (e não com o mercado), com o mundo do lazer e com a necessidade de produção de uma educação com qualidade social” (GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 64). Tal processo teve efeitos também para a política curricular para a EF no Ensino Fundamental.

---

<sup>32</sup> Grifos meus.

<sup>33</sup> Grifos meus.

<sup>34</sup> Disponível em:

<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Leandro Mazzei (2016)<sup>3536</sup>, em entrevista concedida ao Portal da Educação Física, afirmou que a MP não afeta tanto assim a EF, uma vez que ela não foi retirada dos currículos, apenas teve sua carga horária flexibilizada. Além disso, ele mencionou que a EF já é relegada a segundo plano nas escolas de Ensino Médio, em função da orientação pedagógica desse segmento escolar que é a formação técnica voltada para o mercado de trabalho e/ou preparação para o vestibular. Entende, desse modo, que a EF já é tida, praticamente, como uma disciplina optativa nas escolas, havendo a necessidade de se discutir, primeiramente, questões referentes à infraestrutura física e material das escolas para a realizações das aulas desse componente curricular para, depois, se discutir sua obrigatoriedade na grade curricular do Ensino Médio. Como um dos efeitos negativos da MP nº 746/2016, o professor apontou para um possível desinteresse na procura pelo curso de Licenciatura em EF pelas futuras gerações.

Em contrapartida, Molina Neto et al. (2017, p. 99) salientam que a retirada da obrigatoriedade da EF no Ensino Médio é “[...] um atraso impensável [...] um ataque à formação integral do cidadão”, apontando para a problemática acerca da suposta autonomia conferida aos estudantes dessa etapa da escolarização, pois

O estudante, assim, ao necessitar ver-se “empreendedor de si mesmo” (McCARTHY et al., 2011), coloca-se na cruel situação, também, de “algoz de si mesmo”, visto que é intrínseca à tarefa de decidir o ônus do conseqüente desapossamento. Ao decidir, nossos estudantes optam por tornarem-se vítimas das suas próprias escolhas, que julgam serem “conscientes”, cúmplices da precarização da própria aprendizagem, autores intelectuais do desalinho entre as suas reais necessidades e as condições materiais para garantia destas a partir deste “novo-velho” Ensino Médio (MOLINA NETO et al., 2017, p. 100).

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) (2016a) emitiu ao Congresso Nacional carta aberta em defesa da EF, destacando a importância desse componente curricular para os alunos do Ensino Médio. De acordo com a entidade, a EF não se restringe ao executar (saber-fazer) os jogos, esportes, dança, ginástica, práticas corporais de aventura e lutas, mas também, ao saber sobre esse saber-fazer. Assim, a entidade afirma que

Quando se flexibiliza o currículo do Ensino Médio, alocando a Educação Física para um componente curricular optativo, coloca-se em risco o direito

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/escolas/professor-opina-a-mp-do-ensino-medio-precisa-ser-melhor-discutida/>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

<sup>36</sup> Docente do curso de Ciências do Esporte da Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP), campus Limeira.

de aprendizagem dos alunos de experimentar os esportes, de usufruir e apropriar-se dos vários tipos de danças, o prazer de jogar e brincar na escola, refletir sobre as ações ocorridas nos esportes coletivos, a construção de valores oportunizados pelo acesso as várias lutas do Brasil e do mundo, analisar com propriedade os vários tipos de ginásticas, compreender os cuidados que se deve adotar nas práticas corporais de aventura e, assim, tolhendo o protagonismo estudantil perante as práticas corporais em sua comunidade (CBCE, 2016a).

Enfatizando a necessidade de manutenção da EF na grade curricular do Ensino Médio, o CBCE ressaltou que, ao ser retirada desse segmento escolar, estará negando aos alunos, os conhecimentos referentes à cultura corporal de movimento, o que significa “[...] a impossibilidade de conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural disponível” (CBCE, 2016b).

As repercussões acerca da obrigatoriedade da EF foram também tratadas no *site* do G1<sup>37</sup>, onde os “especialistas” criticaram essa situação, apresentando uma reportagem no Jornal da Globo. Dentre os que se pronunciaram, Wagner Gomes, identificado como representante do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), discursava em favor da EF como aquele componente curricular que vai proporcionar aos estudantes do Ensino Médio a prática de atividade física orientada por profissional capacitado, apontando, inclusive, que, com a retirada da obrigatoriedade da EF nesse segmento escolar, haverá desemprego para os professores da área. Na mesma reportagem, o pedagogo Fernando Almeida da PUC/RJ salientou que a EF se relaciona com os demais componentes curriculares do segmento escolar e, por esse motivo, há necessidade de se rever tal medida, mantendo-a na grade curricular. O entendimento da EF por este viés possibilita-nos pensá-la por meio da interdisciplinaridade, como uma área de conhecimento relativa ao corpo e ao movimento, extrapolando o caráter do desenvolvimento da saúde, como mencionado pelo representante do CONFEF.

A reportagem é finalizada acionando o correspondente da Rede Globo nos EUA – Jorge Pontual –, o qual afirmou que, em relação à EF nesse país, em estudo recente, comprovou-se que poucas escolas cumprem o sugerido pelo governo americano no que diz respeito a horas para a prática de exercício físico e esportes. O repórter mencionou que o sistema educacional americano é diferente do Brasil, principalmente quanto à descentralização, pois cada distrito escolar decide o que fazer, seguindo ou não, as orientações governamentais. A realidade americana é

---

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2016/09/especialistas-criticam-proposta-que-pode-retirar-educacao-fisica-da-grade.html>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

bastante diferente do sistema brasileiro no que diz respeito à prática da EF nas escolas, uma vez que nos EUA, há um predomínio dos Esportes, em uma perspectiva de formação de atletas enquanto que no Brasil, esse direcionamento é rechaçado por grupos que entendem a EF sob outro prisma educacional e não pelo esportivo.

O CONFEF<sup>38</sup> também se pronunciou contrariamente à retirada da obrigatoriedade da EF no Ensino Médio, apontando que esse componente curricular se caracteriza como promotor de saúde e melhora na qualidade de vida dos alunos, reafirmando o discurso proferido por seu representante na reportagem do Jornal da Globo citado anteriormente.

O CONFEF considera um contrassenso que no momento em que inúmeras pesquisas apontam o crescimento da obesidade e do sedentarismo infanto-juvenil, e sabendo que a atividade física é a medida mais eficaz para evitar esse mal, o Governo Federal proponha a retirada da Educação Física do Ensino Médio. Sobretudo por se tratar do país que acabou de atravessar a década de megaeventos esportivos, sediando recentemente os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, onde ficou clara a importância da atividade física na manutenção da saúde e da formação cidadã (CONFEF, 2016, p. 01).

O argumento central para o CONFEF diz respeito à potencialidade da EF em promover uma ‘educação para a saúde’ no Ensino Médio, fazendo menção, inclusive, aos megaeventos que ocorreram em nosso país: Copa do Mundo de Futebol masculino (2014) e as Olimpíadas de Verão (2016). Essa entidade, vinculada ao exercício laboral do profissional de Educação Física (Bacharelado), sem jurisprudência na escola<sup>39</sup>, significa a EF como aquele componente curricular capaz de auxiliar, por meio de seus temas e conteúdos, a educação para a saúde – uma das perspectivas que vislumbram uma EF não atreladas a área de Linguagens.

Manifestando-se, também, contrário ao quadro da Reforma do Ensino Médio, no que diz respeito à EF, o professor Roberto Correa, em seu *blog* “Educação Física Legal”<sup>40</sup>, afirma que

---

<sup>38</sup>Disponível em: <<http://confef.org.br/extra/noticias/conteudo.asp?id=1027>>. Acesso em: 29 set. 2016.

<sup>39</sup> Apesar de no site do CONFEF se ter a informação de que todos aqueles que atuam com a EF devem ser registrados nos respectivos CREF estaduais, há algumas cidades que exigem o registro dos professores para a efetivação de seus cargos ou até mesmo para prestarem o concurso para a vaga de professor escolar. Em contrapartida, em muitas localidades brasileiras, tem-se conseguido impedir essa exigência via limiar judicial, como é o caso do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/p14042/#>>. Acesso em 13 jan. 2019.

<sup>40</sup> Disponível em: <[http://www.educacaofisicallegal.com.br/2016/09/educacao-fisica-nao-e-mais-disciplina\\_24.html](http://www.educacaofisicallegal.com.br/2016/09/educacao-fisica-nao-e-mais-disciplina_24.html)>. Acesso em: 28 abr. 2018.



Retirar a obrigatoriedade da Educação Física dos três anos do Ensino Médio é uma demonstração de que os “pensadores” da educação brasileira precisam rever seus conceitos de formação integral. Entender que devemos estimular as múltiplas inteligências de nossas crianças e jovens. Que o ser humano não é formado por corpo e mente, mas por um organismo uno, indivisível, total, para não deixar passar mais um “mimimi” com a afirmação de que nossa indignação se dá por uma questão corporativista, em um país com quase 30% da população infantil com sobrepeso ou obesa, onde os gastos com tratamento de doenças oriundas do sedentarismo são exorbitantes, onde a prática da atividade física regular e sistemática ainda é um privilégio de poucos, onde os conceitos de estética e de beleza precisam ser amplamente debatidos na escola em face das tentações do consumismo e da própria resignificação do conceito de corpo e que ainda precisa avançar muito nas questões relacionadas a inclusão dos deficientes físicos, ser contrário ao fim da obrigatoriedade da única disciplina capaz de lidar com todos estes temas de forma vivencial não tem nada de corporativismo. Estamos defendendo direitos fundamentais da sociedade (CORREA, 2016).

Muito embora questões acerca da EF e Saúde tenham sido mencionadas no comentário do professor, outra significação para a EF foi destacada – a corporeidade – e a negação ao corporativismo enquanto argumento para sua manutenção no currículo do Ensino Médio.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) (2016) apontou que a retirada da EF no Ensino Médio articula-se à política orçamentária brasileira, onde se prevê o corte de verbas como “[...] um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos.

Para desviar mais verba pública para alimentar os ganhos do sistema financeiro, será imposto um sistema de ensino em que os estudantes estarão privados de uma pluralidade de saberes e conhecimentos necessários para garantir a formação cidadã e a conquista da autonomia intelectual (ANDES-SN, 2016).

Já a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) (2016) também apontou a questão da mercantilização da Educação bem como seu sucateamento ampliado por meio da MP nº 746/16, denominando essa medida como ‘Deforma’, salientando que a mesma prevê “[...] uma escola voltada apenas para a formação de mão de obra barata e para o acirramento das contradições e injustiças da atual estrutura social”.

Todo esse movimento evidencia uma forte demanda pela manutenção da disciplina EF no currículo na Educação Básica (EB). Ainda que essa defesa possa ser realizada por meio de diferentes discursos argumentativos, que significam a EF por meio de perspectivas diferenciadas, é possível defender com a TD que tais

discursos se tornam equivalentes frente a uma ameaça (exterior constitutivo), que no caso, é a retirada do componente curricular no Ensino Médio. Deste modo, concordo com Lopes (2015, p. 448-449) ao ressaltar a existência de equivalências entre as demandas

[...] frente a um exterior representado como ameaça ao atendimento dessas mesmas demandas. Tais demandas são diferenças que podem ser estancadas, mas não tornadas iguais. O movimento que reduz a diferença por intermédio da equivalência não bloqueia o livre fluxo do diferir associado às dinâmicas contextuais. Nem a equivalência resvala para uma igualdade, nem a diferença é completamente bloqueada.

Assim, o Governo Federal frente às muitas manifestações e pressões da sociedade, reviu a MP nº 746, retornando com a EF e demais componentes curriculares que haviam sido suprimidos do Ensino Médio, “[...] ficando para ser definido na BNCC como essa obrigatoriedade deverá acontecer – e, portanto, se estarão presentes ou não nos três anos do ensino médio” (BASTOS; SANTOS JÚNIOR; FERREIRA, 2017, p. 40).

Bastos; Santos Junior e Ferreira (2017, p. 49) afirmam que

Dentre as mudanças que a MP propõe na LDB, o retorno da obrigatoriedade dessas disciplinas (inicialmente suprimidas do currículo) foi um dos poucos recuos conquistados pela mobilização nacional. Contudo, a estratégia adotada pelo MEC de deixar para a BNCC a decisão de como essa obrigatoriedade irá acontecer deixa claro que essa vitória não é plena, tendo em vista que há indícios de que não haverá uma ampla discussão no processo de elaboração desse documento.

O texto da BNCC do Ensino Médio, lançado em abril de 2018, apresenta a EF na área das Linguagens, salientando que esse componente curricular deve proporcionar aos estudantes o usufruir, o produzir e o transformar a cultura corporal de movimento, sistematizadas “[...] como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta” (BRASIL, 2018b, p. 475). O documento sugere não só a ampliação do trabalho realizado no Ensino Fundamental, como também

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades (BRASIL, 2018b, p.476).

Não há menção detalhada dos temas a serem sistematizados e nem os anos escolares que o trabalho pedagógico será desenvolvido. Destaca-se a ênfase para o

componente curricular Língua Portuguesa, garantindo que os demais componentes curriculares pertencentes à área de Linguagens sejam organizados e oferecidos ao longo do Ensino Médio, de acordo com as redes de ensino do país.

Discutindo a reforma do Ensino Médio e as reverberações para a EF, Souza e Ramos (2017) afirmam que a EF vem dialogando com as muitas mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro e, conseqüentemente, com as mudanças no mundo do trabalho. Na Lei nº. 13.415/2017 (BRASIL, 2017c) há a desvalorização da EF no sistema educacional do Ensino Médio uma vez que ela, juntamente com as Artes, Sociologia e Filosofia, por meio da BNCC, passa a ser limitada a “estudos e práticas” em detrimento dos componentes curriculares cujo direcionamento se pauta no “ensino” (SOUZA; RAMOS, 2017).

Refletir acerca do processo político com base nas considerações de Laclau amplia o entendimento da própria política, uma vez que nas articulações de demandas, nem todas serão atendidas conforme se predispõe e sim, ao articularem-se, o ponto nodal entre elas pode ou não propiciar mudanças nessa prática articulatória. Desse modo, entendo que o retorno dos componentes curriculares (EF, Artes, Sociologia e Filosofia) para o Ensino Médio foi uma demanda atendida enquanto outras não e que a luta não cessa com a suposta “finalização” de uma política. Nesse sentido, as disputas políticas acerca de outras questões sobre a EF vão sempre existir e sempre haverá brechas para que outras articulações sejam possíveis, pois o processo político é precário, contingente e dinâmico. A manutenção da EF no Ensino Médio foi uma demanda atendida, porém os desdobramentos dessa manutenção mantém esse componente curricular a mercê do sistema educacional e do próprio entendimento acerca dele e sua legitimidade na formação discente, mesmo porque, a atual LDB, já retirou de seu texto a obrigatoriedade da EF no Ensino Médio.

### **3.2 As capas da BNCC**

As capas da BNCC permitem algumas considerações interessantes de serem comentadas. Destaco que a 1ª e a 2ª versões possuem a mesma capa, com figuras ilustrativas referentes à diversidade cultural do país. Já a 3ª e a 4ª versão definitiva (BRASIL, 2017a e 2018a, respectivamente), juntamente com a do Ensino Médio, apresentam a capa com uma figura de bloco sólidos, com o *slogan* “Educação é a Base”.

Figura 4 – BNCC 1ª e 2ª versão



Figura 5 – BNCC 3ª e 4ª versão

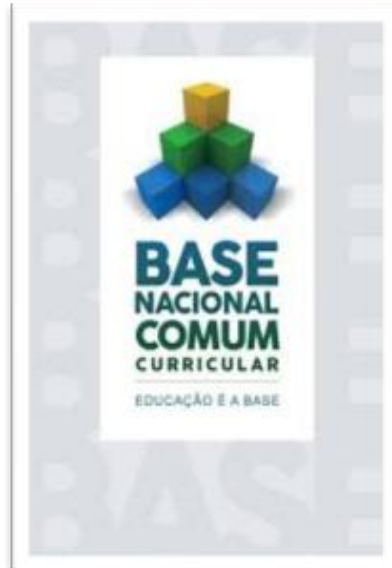
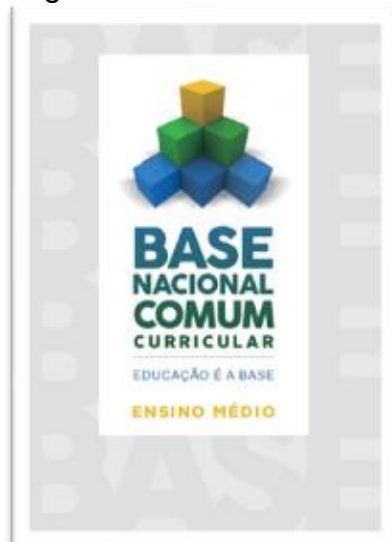


Figura 6 – BNCC Ensino Médio



As imagens das capas da BNCC (2015a; 2016a; 2017a, 2018a; 2018b) também são consideradas como discursos e, por esse motivo, produzem sentidos. Nas duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a) há imagens referentes à cultura do país, as quais podem ser lidas, em um primeiro momento, como um documento que tenta abarcar a diversidade cultural existente em nosso país.

Já na 3ª e 4ª versão (BRASIL, 2017a; 2018a) e na do Ensino Médio (BRASIL, 2018b), a imagem se modifica completamente, tendo blocos dispostos em uma ideia de alicerce, juntamente com o *slogan* – Educação é a Base – propiciando uma leitura de uma Educação ‘racionalizada’, em sequências lógicas, sendo excluída a diversidade cultural.

Neira (2017a) em palestra proferida no X Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XVI Simpósio Paulista de Educação Física, dissertando acerca dos “ataques conservadores ao currículo”, fez referências às capas da BNCC, apresentando as figuras das três versões (BRASIL, 2015a, 2016a e 2017a), afirmando que a de 2017 (3ª versão) – que até o presente momento não havia sido homologada pelo MEC – visualmente não fazia menção ao que se produziu anteriormente, como aconteceu na 2ª versão que, além de manter as figuras representativas da diversidade cultural brasileira, acrescentou a expressão ‘2ª versão revista’ ao documento. Nesse sentido, Neira (2017a) asseverou não haver uma ‘referencialidade’ aos documentos produzidos anteriormente, fazendo com que a 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a) possa ser lida, logo pela sua capa, como um documento que vai trazer em seu interior, mudanças significativas de orientação pedagógicas se comparadas às versões anteriores.

No que diz respeito especificamente ao *slogan* da Base, Macedo (2018) destaca que nas primeiras versões tinha-se a frase “Base é a Base” e que na 3ª versão (BRASIL, 2017a), essa assertiva é modificada para “Educação é a Base”. A autora afirma que, a mudança mantém a mesma ideia, circunscrevendo que esse *slogan* fortalece “[...] a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro” (MACEDO, 2018, p. 31).

### 3.3 Identificação dos participantes das BNCC

Um documento curricular, produzido pelo Governo (seja ele federal, estadual ou municipal) pode conter a assinatura deste e/ou ter explicitado os nomes dos integrantes das equipes responsáveis por sua escrita. Entendo esses 'escritores' curriculares como participantes de diferentes comunidades disciplinares e que não é, necessariamente, importante identificá-los, uma vez que as comunidades disciplinares são constituídas por “[...] articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidas com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012).

Entretanto, opto por trazer algumas considerações acerca desses integrantes muito mais para refletir sobre o processo político engendrado pela produção da BNCC como uma política de centralidade curricular do que a simples exposição de seus nomes, uma vez que a política em torno da BNCC produz subjetivações e, por esse motivo,

[...] os limites discursivos de uma comunidade disciplinar não podem ser definidos previamente às ações políticas. Tampouco podem ser enumerados os atores sociais que produzem sentidos para as políticas de currículo, em nome de uma disciplina, como lideranças estáveis e estabilizadoras, como autoridades constituídas por um registro epistemológico, mesmo que socialmente construído, indiferente à própria política (COSTA; LOPES, 2016, p. 1027).

Em se tratando da BNCC, Macedo (2014) afirma que diferentes setores ligados à iniciativa privada vêm buscando interferir em políticas públicas educacionais, em uma tentativa de controle curricular. Dentre esses grupos, destacam-se a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Sena, as empresas Natura, Gerdau e Volkswagen dentre outros. Estes podem ser compreendidos como partícipes de outro tipo de comunidade – a comunidade epistêmica. Uma comunidade epistêmica pode ser caracterizada como uma “[...] rede de profissionais com *expertise* e competência reconhecidas em um domínio específico e um *authoritativeclaim* ao conhecimento relevante às políticas públicas ligadas àquele domínio” (HAAS, 1992 apud FARIA, 2003, p. 26). A comunidade epistêmica compreende, assim, uma multiplicidade de atores tanto das esferas estatais quanto das não estatais, sendo estes últimos representados por “[...] organizações não-governamentais de atuação transnacional e redes de especialistas” (FARIA, 2003, p. 21). Apesar dos grupos estatais agirem, como nos

aponta Faria (2003, p. 26), tanto como “[...] redutores de incertezas quanto como maximizadores de poder e riqueza, admite-se um papel cada vez mais destacado para tais comunidades, dada a crescente incerteza técnica e a complexidade dos problemas da agenda internacional”. No entanto, há de se destacar que os diferentes atores sociais subjetivados por essas comunidades epistêmicas, ocupam, temporariamente, posições de poder que produzem discursos para a política em torno da BNCC, necessitando compartilhar crenças, normas e princípios, de forma a disseminar “[...] ideias de teóricos sobre as experiências dos países, com o propósito de apoiá-las e difundi-las, internacionalmente, via publicações, palestras, consultorias, etc.” (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 57).

As comunidades epistêmicas, desse modo, ‘auxiliam’ o Estado na identificação dos problemas, propondo políticas educacionais para solucioná-los. Faria (2003, p. 27) assevera, entretanto, que “[...] o alcance do impacto das comunidades epistêmicas permanece condicionado e limitado pelas estruturas de poder nacionais e internacionais”.

Nesse cenário, tem-se o que Avelar e Ball (2017) chamam de nova filantropia nas políticas educacionais, gerando novas formas de governança, isto é, outros arranjos políticos são construídos, redefinindo os papéis e responsabilidades do Estado. Avelar e Ball (2017) afirmam que, no processo ‘inicial’ de constituição da BNCC, muito antes de sua divulgação por meio do *site* do MEC para que a consulta pública se efetivasse, já havia uma série de arranjos políticos os quais faziam parte o Governo Federal, empresários de vários setores, organizações não-governamentais e diferentes fundações financiadas por diferentes empresas. Discorrendo sobre a Mobilização para os Padrões Nacionais de Aprendizagem (MNLS) – ou Movimento pela Base Nacional Comum – no Brasil, os autores afirmam que esse movimento consiste em uma rede de indivíduos e organizações que são tidos como uma comunidade discursiva cujos pressupostos se centram na necessidade de uma reforma educacional, oferecendo soluções para os problemas que se apresentam (AVELAR; BALL, 2017), ou seja, uma comunidade epistêmica.

A MNLS é formada por representantes do governo e de diferentes instituições abrangendo 12 organizações privadas, sendo financiada pela Fundação Lemann, o Instituto Natura e pelo Banco Itaú (AVELAR; BALL, 2017). Além disso, Avelar e Ball (2017) destacam que, ao final do ano de 2016, mais da metade dos integrantes da MNLS ocupavam cargos no Governo, tanto no CNE quanto no MEC. A respeito,

Soares e Vitelli (2016, p. 104) afirmam que “[...] os membros da comunidade epistêmica podem ser recrutados para ocupar postos em um governo, como também podem ser criadas agências novas que se dedicam à temática abordada por uma comunidade epistêmica, se essa ainda não exista”. Dias e López (2006, p. 59) salientam, entretanto, que os [...] sujeitos que circulam influenciando a produção de políticas nem sempre têm em comum um escopo ideológico e partidário em comum. Daí, um aparente paradoxo – o de poderem atuar no campo da política partidária em posições antagônicas”. Tanto nas comunidades disciplinares quanto nas comunidades epistêmicas tem-se processos de identificação de demandas que subjetivam seus partícipes, contribuindo, desse modo, para a noção de sujeito discursivamente produzido pela política.

Em pesquisa realizada por Stankevecz e Castilho (2018) a respeito das matérias veiculadas no Jornal ‘Folha de São Paulo’ sobre a BNCC, no ano de 2015, os autores buscaram identificar os participantes dessas matérias e seus enunciados. Constataram que prevaleceram os argumentos de ONGS, instituições e fundações ligadas ao meio empresarial, além de *experts* internacionais em defesa da Base nos vários artigos publicados sobre esse tema. Professores universitários foram pouco solicitados para opinarem nos artigos divulgados pelo Jornal, havendo ausência de discussões envolvendo professores da EB. As matérias publicadas pelos colaboradores do jornal endossaram o processo de construção da BNCC, destacando sua importância e necessidade para as políticas educacionais brasileiras, apoiando-se, inclusive, em argumentos positivos referentes às diferentes experiências internacionais (STANKEVECZ; CASTILHO, 2018).

No que diz respeito especificamente às versões da BNCC, na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015) não há explicitação dos nomes das equipes que integraram as discussões e escrita das áreas e de seus respectivos componentes curriculares. As únicas identificações apresentadas englobam a equipe do MEC, sendo Renato Janine Ribeiro o ministro da Educação à época e os nomes dos integrantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Em parecer crítico sobre a Educação Física na Base emitido por Brasileiro (2016), a autora mencionou a importância de sua participação como pesquisadora da área por entender que suas considerações poderiam contribuir com as discussões empreendidas, porém via a necessidade de explicitação dos



responsáveis pela escrita da 1ª versão. Segundo a parecerista, essa identificação é importante no processo, uma vez que possibilitaria identificar os referenciais teóricos dos autores. De acordo com a perspectiva de comunidade disciplinar por mim adotada, vejo que essa nomeação solicitada pela parecerista não se faz necessária, haja vista que a comunidade disciplinar da EF não é homogênea e é constituída por processos de identificação de demandas. Isso equivale a dizer que os responsáveis pela escrita não só da 1ª versão (BRASIL, 2015a) quanto nas demais possuem perspectivas teóricas e políticas distintas e que no processo de construção do documento para a EF foram subjetivados pela política em questão. Não há consensos últimos, finais e sim, parciais, contingentes, provisórios e precários.

De acordo com o *site* da BNCC – 1ª versão – no que diz respeito aos seus protagonistas, considera-se a Base com fruto de um trabalho coletivo, envolvendo “[...] especialistas das áreas de conhecimento, gestores, professores da educação básica, estudantes e público em geral”<sup>41</sup>. Assim, compõe a equipe inicial da Base, os assessores e 116 especialistas<sup>42</sup> (professores doutores envolvidos com pesquisa, extensão e ensino) com vinculação a 35 Universidades brasileiras e em cursos de Licenciatura e que participaram, em outros momentos, de elaborações curriculares de estados e municípios, de diferentes componentes curriculares. Além desses profissionais, Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016) afirmam que houve a participação de professores da Educação Básica indicados pelo CONSED e pela UNDIME nas discussão e elaboração da 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a). Apesar de o *site* disponibilizar os nomes dos participantes dessa versão preliminar da Base, no documento em si, não há menção desses atores sociais.

Oficialmente, pode-se acessar os nomes dos especialistas que compuseram a 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) por meio das Portarias 19 e 20, de 10 de julho de 2015<sup>43</sup> e as atribuições das comissões via Portaria 592, de 17 de junho de 2015<sup>44</sup>, ambas por meio do Diário Oficial da União.

Barreiros (2017) questiona a escolha desses especialistas realizada pelo MEC e não necessariamente os membros constituintes das equipes. A autora aponta que nesse processo, não houve diálogo com pesquisadores da área de

---

<sup>41</sup> Ver: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/base/os-protagonistas>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

<sup>42</sup> Ver: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/equipe.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95694121/dou-secao-2-14-07-2015-pg-23>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

<sup>44</sup> Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

Currículo e de entidades como ANPED e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Já Gonzáles<sup>45</sup> (2017, p.1), em parecer crítico emitido à 3ª versão (BRASIL, 2017a), afirma não se preocupar com a “qualidade técnica da equipe responsável” pela escrita do documento e sim, pelo momento político que envolve o trabalho desenvolvido.

Já na 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a), em suas páginas iniciais (p. 3-14), há explicitação da equipe que compôs a produção do documento, mantendo a exposição da equipe do MEC sendo, agora, Aluízio Mercadante, o ministro da Educação. Assim, tem-se a explicitação da equipe do MEC, especificando, também, os integrantes do CONSED, da UNDIME nacional, a equipe de assessores especialistas das diferentes áreas que compõem a BNCC, os professores que colaboraram com a revisão do documento, a assessoria de comunicação social, a equipe de informática do portal do MEC, a equipe de sistematização das contribuições do portal, as comissões estaduais de discussão da Base, a lista das associações profissionais e científicas que participaram com diferentes críticas ao documento, além dos pareceristas críticos da 1ª versão da BNCC.

Segundo Silva; Alves Neto e Vicente (2015, p. 333),

Quando o governo federal propõe políticas, elas começam a ser formuladas no Ministério da Educação (MEC), que mobiliza seus técnicos e gestores vindos de indicações dos partidos políticos aliados e escolhidos por várias razões – uma delas a experiência e conhecimento na área de educação, como pesquisador, gestor ou professor. Esses agentes convidam pessoas nas universidades públicas ou privadas e podem estabelecer parcerias com núcleos e grupos de pesquisa que se tornam os viabilizadores dos processos de organização, infraestrutura, pagamentos, contratações de assessores, serviços, entre outros.

Em nota de esclarecimento quanto a produção da 1ª e 2ª versões da Base<sup>46</sup>, os assessores e especialistas afirmaram que foram convidados a participar para “[...] elaborar a proposta preliminar de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e que esta seria disponibilizada, posteriormente à consulta pública”. Além disso, afirmaram que

Ao longo dos meses de dezembro de 2015 a março de 2016, a equipe de assessores e especialistas acolheu, com profundo sentimento de respeito ao debate público, as críticas e contribuições de todos os setores da sociedade que se manifestaram sobre o documento preliminar. [...]. Para

---

<sup>45</sup> Parecer crítico emitido à 3ª versão da BNCC pelo professor Fernando Jaime Gonzáles, cujo link de acesso não está disponível.

<sup>46</sup> Ver: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

todos que estivemos envolvidos nesse processo, atuar na construção de documento tão relevante para a educação brasileira, em diálogo com a sociedade, foi uma tarefa desafiadora, assumida com senso de responsabilidade e espírito democrático. A transparência de todo esse processo é atestada pelo amplo acesso que qualquer cidadão cadastrado no Portal pode ter, tanto às contribuições e aos relatórios que delas se originaram, quanto aos pareceres de leitura crítica<sup>47</sup>.

Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016) salientaram que no que concerne à elaboração da 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a), os especialistas e os assessores consultaram os currículos de diferentes estados brasileiros com a intenção de se produzir um documento consonante com o que já é sistematizado a nível nacional e com a teorização curricular. Os autores compreendem, assim, que essa versão preliminar da BNCC se configurou como um documento que dialoga com o trabalho pedagógico que já vem sendo desenvolvido pela comunidade docente do país (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

Há de se destacar que os integrantes que compuseram/compõem a equipe de produção dos componentes curriculares da Base são considerados como participantes de suas respectivas comunidades disciplinares, juntamente com outros atores sociais como aqueles que participaram por meio da consulta pública, as diferentes entidades sociais e educacionais que se manifestaram ao longo do processo, dentre outros.

Houve mudanças no quadro de especialista na BNCC, principalmente após o golpe político ocorrido em 2016, a partir do qual se destituiu a então Dilma Rousseff do cargo de presidente do Brasil.

A 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a) bem com a 4ª versão (BRASIL, 2018a) já apresentam, em suas páginas finais, os nomes de todos os que contribuíram com a escrita do documento, desde a 1ª versão (BRASIL, 2015a), sem especificá-los em seus respectivos componentes curriculares.

### **3.4 A controvérsia da participação da sociedade na consulta pública**

Segundo o MEC, a BNCC se configura como uma “[...] política de Estado – e não de um Governo – construída democrática e colaborativamente por meio de um

---

<sup>47</sup> Ver: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

processo iniciado em 2015” (BRASIL, 2018a, p. 6)<sup>48</sup>. Assim, fazem parte do processo de construção da Base<sup>49</sup>: a escrita e apresentação da 1ª versão; a consulta pública ao documento da 1ª versão (de outubro de 2015 à março de 2016) e os pareceres críticos emitidos por professores especialistas dos diferentes componentes curriculares; a apresentação da 2ª versão; os 27 seminários estaduais (entre os meses de junho à agosto de 2016); a apresentação da 3ª versão e as discussões promovidas entre professores, especialistas e associações científicas (entre os meses de janeiro à março de 2017); a apresentação da BNCC ao CNE e sua homologação pelo MEC, em dezembro de 2017<sup>50</sup>. No entanto, considero como uma 4ª versão da Base, a que está disponibilizada no *site* atual, juntamente com a do Ensino Médio, que traz em seu texto, algumas modificações se comparada à versão homologada pelo MEC em dezembro de 2017.

Tiné (2016, p. 12) destacou o processo de construção da BNCC, a partir de sua inserção como técnica do MEC, salientando que o Ministério optou por elaborar um documento preliminar para que a população em geral, pudesse ler, analisar, criticar e sugerir questões, por entender que essa estratégia “[...] poderia atingir maior número de contribuições e de forma mais eficiente”. A autora assegurou que “[...] no dia 15 de dezembro de 2015, a plataforma da BNCC na internet registrou mais de 233.359 mil usuários cadastrados que propuseram 81.827 mil contribuições quando sofreu o seu primeiro balanço” (TINÉ, 2016, p. 14). A autora afirmou, ainda, que esses números expressam a ampla participação da população brasileira e que em nenhum outro momento da história do país, houve uma discussão curricular desse porte.

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/3-apresentacao.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

<sup>49</sup> Não serão discutidos aqui, os momentos que antecederam à divulgação da BNCC – 1ª versão. Há vários artigos em que essa discussão pode ser encontrada.

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/3-apresentacao.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Quadro 1 - Levantamento das participações da consulta pública

<b>QUANTITATIVOS (em números absolutos)</b>	<b>ÁREA DE CONTRIBUIÇÃO</b>
<b>12.226.510</b>	Contribuições totais recebidas ao documento preliminar da Base
<b>5.534.288</b>	Contribuições para a área de Linguagens.
<b>1.709.065</b>	Contribuições para a área de Matemática.
<b>1.657.482</b>	Contribuições para a área de Ciências da Natureza.
<b>2.599.153</b>	Contribuições para a área de Ciências Humanas.
<b>376.391</b>	Contribuições para a Educação Infantil.
<b>307.125</b>	Número de usuários cadastrados nos perfis indivíduo, organizações e escolas.
<b>210.617</b>	Número de professores cadastrados.
<b>45.098</b>	Número de escolas cadastradas.
<b>4.353</b>	Número de organizações cadastradas.
<b>23.752.762</b>	Número de respostas dadas às perguntas sobre clareza e relevância dos objetivos de aprendizagem.
<b>157.442</b>	Número de modificações propostas nos objetivos de aprendizagem apresentados.
<b>27.147</b>	Número de novos objetivos propostos para a Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Timé (2016, p.15).

No *site* do MEC há destaque para o cadastramento de 45 mil escolas e de 300 mil cadastrados, sendo que, desse universo, 270 mil são professores de diferentes redes de ensino<sup>51</sup>.

Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 36) salientaram que essa etapa da constituição da Base, abrangendo as contribuições da população, representou o interesse da população em participar do processo, por meio de críticas e sugestões, mostrando-se atenta “[...] aos rumos da educação”. Os autores salientaram, ainda, que “[...] a construção da BNCC revelou-se um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 37).

Entendendo o processo de discussão da BNCC como democrático em função da participação de diferentes setores brasileiros, Schlatter et al. (2016, p, 5) assinalaram que

Como profissionais da educação, não temos conhecimento de outra ação política dessa natureza que tenha envolvido a multiplicidade de atores e de

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/fim-contribuicao>>. Acesso em: 7 maio 2018.

diálogos e o esforço por negociações possíveis que respeitassem as conquistas históricas de cada área do conhecimento conjugadas à diversidade e à pluralidade do nosso tempo. Some-se a isso a transparência de todas as etapas do processo, amplamente registradas e acessíveis no Portal da BNCC.

Alguns comentários positivos acerca do processo participativo e democrático na BNCC foram tecidos por participantes da consulta pública (CP), salientando a relação do documento com a melhoria na qualidade da Educação:

Este movimento de mobilização, participação e posterior consolidação do texto base oportuniza o envolvimento de todos da educação na concretização do currículo, na escolha dos conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica. Pensamos que este movimento foi primordial para entendermos que o currículo quando adotado, interpretado, entendido, e construído por todos os professores conforme a proposta que está acontecendo em todo o país, ele deixa de ser apenas um plano (documento) imposto para ser cumprido. [...]. Reconhecemos que a existência do texto da base curricular nacional propiciará melhorias na qualidade da educação, já que nela, estão contempladas a maioria das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira melhoria já está acontecendo: oportunidade ímpar na história do nosso país, os professores poderão opinar e participar na construção do documento. Seja através da plataforma digital ou nos movimentos propostos em cada cidade ou região (CP).

A base nacional comum curricular foi uma ótima iniciativa do governo, com ela os cidadãos podem participar de forma mais ativa aos acontecimentos do país, principalmente na área da educação onde o Brasil tem muito o que melhorar (CP).

Essa iniciativa do governo foi e continua sendo algo muito importante e inovador para todos nós, independente da área que atuamos, pois com essa inovação podemos opinar, dizer o que achamos das ideias propostas por outros indivíduos, do governo e, também, deixar nossas próprias sugestões e ideias. Talvez para muitos parece até algo simples e sem necessidade, mas foi um grande passo dado pela sociedade Brasileira e a Educação (CP).

Dificuldades encontradas: Nenhuma. Aspectos Positivos: A oportunidade de debater e opinar sobre a futura Base nacional Comum (CP).

Muito bem pela iniciativa de dar oportunidade de avaliações ... (CP).

No que concerne a processos de elaboração de textos políticos curriculares, o caráter democrático alardeado pelas políticas educacionais é sustentado pelo discurso da participação de diferentes atores sociais ligados ao âmbito escolar, em vários momentos da constituição da política educacional. Com essa participação, hegemoniza-se a noção de que o texto ora produzido, tem a capacidade de representar as diferentes demandas curriculares ou, ainda, como se o texto fosse a representação da própria política (LOPES, 2012). Entretanto, Lopes (2012, p. 710) adverte que

Toda decisão política é realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades, exclui inúmeras decisões imprevistas, estabiliza algo caótico e instável, e ainda ordena o que não possui ordem como sua condição essencial. Manter a perspectiva de que a ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia sem apagar as diferenças faz parte da política democrática.

No caso da política em torno da BNCC, o discurso acerca de sua constituição como democrática envolve repensar, segundo Lopes (2012, p. 711) “[...] à precariedade de se falar de uma democracia em geral, na medida em que o caráter democrático se vincula a sua estreita ligação com a contingência” e que os autores dos textos políticos curriculares estão, a todo o momento, negociando com os muitos outros, em diferentes contextos, para “[...] hegemonizar determinadas demandas, dessa forma, se constituindo como sujeitos da política” (LOPES, 2012, p. 712).

Sobre a questão da elaboração de uma política curricular concatenada ao discurso da melhoria da Educação, Matheus e Lopes (2014, p.341) afirmam que o discurso sobre a qualidade da Educação em nosso país não é algo recente e é (re)afirmado “[...] como parte da luta de todos, projetando uma unidade social e um consenso curricular imaginários”. Desse modo, o conhecimento passa a ter lugar de destaque nas políticas educacionais, reforçando a perspectiva de “[...] sua universalização introduzindo a dinâmica de ser necessário para o desenvolvimento do país, da sociedade como um todo, para o bem comum” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 343).

Dissertando sobre o significante ‘qualidade da educação’, as autoras afirmam que “O currículo que se busca introduzir está marcado pela ideia da inovação, é visto como um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado, por antagonizar-se a uma negatividade que se quer superar” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340). Desse modo, a noção de qualidade da educação mantém um vínculo estreito com a

[...] qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (LOPES, 2018, p. 26).

Macedo (2017) salienta que as diferentes articulações que giram em torno da elaboração da BNCC, enquanto política de centralidade curricular, não somente apoiam suas argumentações no quesito da definição de uma base que dê conta do processo de ensino e aprendizagem em nível nacional, em busca da melhoria da

qualidade da educação, como também se criam mecanismo de sustentação para incutir o discurso de sua real necessidade para os sistemas de ensino.

Em relação à aceitação da BNCC e sua importância para o contexto educacional brasileiro, no que tange às respostas via consulta pública, muitos participantes, tanto na categorização de indivíduo quanto na de escola, expuseram seus pontos de vistas acerca da elaboração da BNCC como algo positivo e de necessidade para o sistema de ensino.

Parabéns. Concordo com a iniciativa de formalizar a Base Nacional Comum, pois como estou no início da carreira na área do magistério e cursando pedagogia os textos vem ao encontro da educação infantil. Sinto a necessidade de ter um currículo que atenda às necessidades do ensino aprendizagem ao âmbito nacional, pois assim todos de maneira igualitária tem a possibilidade de ter uma educação melhor com uma direção para toda a equipe docente usar nos planejamentos, tanto da escola como em sala de aula (CP).

Penso que a base dará um norte para todas as escolas, já que hoje cada região desenvolve um tipo de conteúdo. Para se ter uma educação de qualidade só será possível quando todos trabalharmos com o mesmo objetivo, caminharmos no mesmo caminho. Em um país com tanta diversidade cultural, precisamos de objetivos em comum, para depois cada um agregar sua regionalidade e sua realidade local conforme a necessidade de cada região (CP).

Fernando Cássio (2017), em artigo publicado no Nexo Jornal<sup>52</sup>, faz uma reflexão crítica acerca dos dados apresentados pelo MEC, chamando-nos a atenção para o fato de que esses 12 milhões de ‘contribuições’ à BNCC é 8.400% maior do que o número de participantes. Discorrendo sobre a questão, o autor afirma que “o problema da participação na construção da BNCC parece ser um importante objeto de disputa, entre o apoio festivo dos reformadores empresariais e a recusa das associações científicas do campo educacional” (CÁSSIO, 2017). Nessa disputa, de um lado tem-se o MEC juntamente com institutos e fundações empresariais que celebram a participação da população brasileira, entendendo esse momento como democrático e, de outro lado, a ANPED e a ABdC, por exemplo, que questionam essa participação, tanto pela falta de diálogo com as escolas quanto pela ausência das discussões que se pretendeu democrática, respectivamente.

Um problema de escala no que diz respeito aos dados apresentados pelo MEC e à consulta pública é enfatizado pelo autor. A menção de que um milhão de

---

<sup>52</sup>Disponível em: <[https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm\\_source=socialbttns](https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns)>. Acesso em: 15 dez. 2017.



professores teriam participado da consulta pública, “[...] é claramente inverossímil” (CÁSSIO, 2017), pois em

Uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928. Dessa forma, dos mais de 300 mil cadastros evocados pelo ex-secretário Palácios em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que as 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes, mas é preciso qualificar o que se quer chamar de “contribuição” (CÁSSIO, 2017).

Participar do processo de discussão da BNCC, por meio da plataforma disponível pelo MEC, não necessariamente significa que as contribuições/demandas apresentadas pelos diferentes atores sociais serão realmente atendidas. Mesmo porque, como será destacado posteriormente, algumas dessas demandas não foram atendidas no processo de participação desses atores sociais, por extrapolarem as discussões empreendidas como infraestrutura física e material para as aulas de EF nas escolas, ou por não serem articuladas frente ao processo político-discursivo empreendido, principalmente no que diz respeito, por exemplo, a alguns conhecimentos específicos do componente curricular em questão.

Além disso, os debates que foram propiciados, tanto via *site* do MEC, em menor instância, quanto via seminários estaduais e pareceres críticos, por exemplo, foram questionados por parte da população e de organizações civis e educacionais os quais não visualizaram suas demandas sendo atendidas no processo de constituição da BNCC.

Participação, contribuição, debates e discussões foram propiciadas em diferentes momentos, mas as articulações empreendidas demarcaram as relações de poder subjacentes ao processo político de construção do documento Base, não minando o poder dos diferentes atores sociais que se envolveram por meio de suas diferentes comunidades disciplinares.

A consulta pública, como salientam Ribeiro e Craveiro (2017, p. 57), “[...] é deste modo uma estratégia de legitimação. A partir dela, se ganha adesão, configurando um discurso de respeito à participação e à diversidade”. Dessa forma, como destacado por Aguiar (2018, p. 15), após a liberação da 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015), “[...] a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo

de discussão”, sendo adotada uma “[...] metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa” (AGUIAR, 2018, p. 14) privilegiando

[...] especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões, quanto nos seus consensos e dissensos que não foram suficientemente e pedagogicamente tratados como requer a matéria.

Mais do que celebrar o montante das ‘contribuições’, é importante destacar os diferentes discursos que se apresentam. Por um lado, o Governo Federal apoiando-se nos números para legitimar o processo de constituição da Base como democrático e participativo e apoiado por diferentes atores sociais que participaram ou não do processo e, de outro, diferentes entidades educacionais, profissionais da Educação e, também participantes da consulta pública que questionam a legitimidade da Base, muito mais pelo seu caráter ideológico e político do que em termos de números de contribuições.

A forma como foi organizada a participação da população, via *site* do MEC, se dava em resposta a um questionário com perguntas de múltipla escolha e com espaço para que o indivíduo pudesse fazer algumas considerações por escrito. Os participantes poderiam sugerir algum objetivo ou alterar os textos dos componentes curriculares que achassem necessário. Avaliaram os objetivos de aprendizagem por meio de duas indagações: (1) A linguagem utilizada é clara, permitindo que o mesmo seja compreendido pelos participantes da discussão pública? (2) O objetivo de aprendizagem é relevante e pertinente para esta etapa da Educação Básica? (CÁSSIO, 2017).

O participante tinha como forma de participação, via plataforma da BNCC, a marcação das seguintes opções: (1) concordo fortemente; (2) concordo; (3) sem opinião; (4) discordo; e (5) discordo fortemente. Caso concordasse com todas as questões disponíveis no *site*, ao final, o questionário era finalizado. A concordância com as questões elencadas pela 1ª versão da Base (BRASIL, 2015), assinalando as opções 1, 2 ou 3, por parte dos participantes da consulta pública, marcam mais a participação pelo viés da aceitação do documento do que de seu possível debate crítico e necessidade do documento. No entanto, ao meu ver, é uma forma de participação que mais legitima o documento por meio do discurso da aceitação da população inscrita no *site* do que uma leitura crítica de todo o processo.

No entanto, caso houvessem respostas 4 e 5, ou seja, discordo e discordo fortemente, os atores sociais poderiam sugerir modificações ou exclusão nos textos. Em função da forma como foram elaboradas essas questões, Cássio (2017) assinala que as contribuições se tornam problemática uma vez que

A palavra “contribuição” é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários). Dois cliques, uma contribuição.

Lopes (2017) reitera que a BNCC, enquanto uma política de centralidade curricular, não teve suas discussões iniciadas no ano de 2015 com a apresentação da primeira versão do documento. A BNCC não se torna uma política verticalizada de um governo apenas (governo de Dilma Rousseff), haja vista que a noção de um currículo nacional já vinha sendo desenhada desde os PCN, época do então presidente, Fernando Henrique Cardoso (LOPES, 2015b). Essas discussões foram se mantendo no campo educacional de diferentes formas ao longo de outros governos (Governo Lula da Silva e Governo Temer) (LOPES, 2017). A autora adverte, desse modo, que “[...] há rastros de uma tradição do pensamento curricular que tenta prescrever como o currículo deve ser, ao mesmo tempo em que tenta estabilizar a própria concepção do que vem a ser currículo” (LOPES, 2017, p. 111).

Ao realizar a leitura de dados da consulta pública, percebi que algumas modificações nos textos originais, bem como a proposição de outros objetivos e críticas gerais, foram literalmente copiadas por diferentes indivíduos e instituições, o que legitima o que Cássio (2017) aponta no que se refere às contribuições. Dessa forma, o autor questiona os dados apresentados pelo MEC, no que tange à celebração da participação da população por meio da consulta pública, reafirmando que

Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400%. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do fabuloso número. A falta de distinção entre “cadastro no Portal”, “contribuinte”, “contribuição” e “contribuição efetiva” tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o

tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC (CÁSSIO, 2017).

Cássio (2017) ainda ressalta que os dados referentes às contribuições não foram aplicados a todos os textos, objetivos de aprendizagens e componentes curriculares, aludindo ao cansaço na leitura das muitas questões e nas respostas às mesmas, o que pode ter promovido o abandono à conclusão do questionário. Constatou isso a partir da análise empreendida por ele nos dados da consulta pública, pois os primeiros objetivos de aprendizagem acabaram sendo os mais avaliados em comparação aos demais. Além disso, há um número significativo de concordâncias com os textos expostos dos componentes curriculares, pressupondo poucas modificações sugeridas nos objetivos de aprendizagem. Assim, esse processo poderia ter sido um momento único “[...] sem precedentes nas políticas públicas de educação” (CASSIO, 2017) a não ser pelo fato de que

A análise de alguns dos seus resultados, contudo, mostra que a consulta cumpre um papel muito mais legitimador dos discursos oficiais sobre “participação” — um participacionismo — do que de produtor de efetiva participação social na construção da política curricular. Seus vícios metodológicos e a insuficiência na análise de seus resultados por parte do MEC afastam a consulta dos fins para os quais ela foi supostamente concebida (CÁSSIO, 2017).

Boa parte de profissionais da Educação não participou dessa consulta pública, alegando dois motivos principais: um que se refere a não concordância de ser ter Base Curricular Nacional e outra, por entenderem que as discussões deveriam ser realizadas nas escolas de todo o país (CÁSSIO, 2017; AGUIAR, 2018).

Em seminário promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)<sup>53</sup>, no ano de 2016, para discutir a BNCC, o prof. Orlando Aguiar, da Universidade Federal de Minas Gerais, ressaltou, também, a necessidade da participação dos professores das escolas na produção curricular, pois “são eles que vivem a apatia dos estudantes e o cumprimento de currículos verticalizados que interferem na sua vida profissional e que não dialogam com suas realidades”.

Lopes (2015, p. 460), por sua vez, afirma que “Debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo”, posicionando-se, também, contrária a

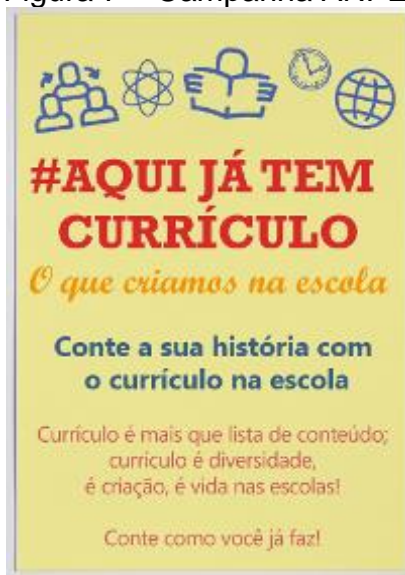
---

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/03/23/relatorio-do-seminario-bncc-em-debate/>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

elaborações de currículos a nível nacional. Além disso, a autora questiona os fundamentos e normas que circunscrevem esses currículos que se pretendem universais e definitivos, além da “[...] própria ideia de uma base comum” (LOPES, 2017, p. 113), como reguladora do conhecimento.

Nessa direção, a ANPED promoveu a campanha “#Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...”. A entidade entende que muitos professores e professoras constroem seus currículos em suas salas de aula, em suas realidades específicas, cotidianamente e que não foram ouvidos. Assim, criaram a campanha, como mais uma forma de contraposição à BNCC, para que os docentes de diferentes componentes curriculares postassem suas experiências educacionais. A figura 8 ilustra a campanha:

Figura 7 – Campanha ANPED



Fonte: <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo>

Essa campanha da ANPED, em consonância com diferentes profissionais da Educação que admoestaram a constituição da Base, apresentaram críticas à centralidade curricular proposta por esse tipo de política educacional. A respeito, Lopes (2018, p. 157) afirma que esse movimento da ANPED – ‘Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...’ e a própria política em torno da BNCC podem ser vistos como “[...] nomes sem qualquer essência (politicamente nomeiam muito mais do que um movimento da ANPED e uma proposta curricular federal), [são] representações de uma luta política muito mais ampla e complexa”. Além disso, a autora salienta

que “[...] identificações *pró-centralidade curricular* e *anti-centralidade curricular* são constituídas, subjetivando grupos e atores sociais” (LOPES, 2018, p. 157).

O texto da BNCC foi aprovado pelo CNE por 20 votos a favor e três contrários, sendo estes últimos representados pelas conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar que salientaram a “pressa e pouca transparência na votação do documento, revelando um trâmite verticalizado, sob influência do MEC”<sup>54</sup>.

Alguns participantes da consulta pública manifestaram-se também em relação ao prazo para a leitura e participação:

Sentimos a necessidade de termos tido mais tempo para as discussões tendo em vista que chegou às nossas mãos há poucos dias. Não houve tempo para maiores estudos e opiniões (CP).

Infelizmente tive pouco tempo para ler o documento, pois recebi a informação do mesmo no dia de hoje, 20/10, e o limite das submissões era até dia 21/10, quarta-feira. Não posso contribuir nem comentar, pois não li o documento na íntegra (CP).

Durante o processo de interação da unidade escolar (os segmentos da unidade escolar) encontrou dificuldades em analisar e contribuir, pois é um documento muito extenso para tão pouco tempo. No dia que foi organizado para fazermos a análise e contribuição da escola não conseguimos navegar nas áreas curriculares (CP).

Infelizmente o tempo foi curto para estudar a BNCC e, mais ainda, para opinar e contribuir com sugestões (CP).

Não houve ainda uma discussão na base, ou seja, nas escolas, o debate precisa ser mais amplo em torno de uma base nacional comum. Tempo insuficiente (CP).

Não entendi o processo de contribuição para a construção da Base. Será somente no sentido de marcar um dos itens???? (CP).

Reiterando suas críticas quanto ao processo de elaboração da BNCC, a ANPED e ABdC, por meio da página da ANPED<sup>55</sup>, em 15 de dezembro de 2017, lamentaram a aprovação da Base, afirmando que tal documento “[...] em seus princípios e metodologia de elaboração sem consulta à comunidade educacional afronta a condição de democracia para gestão e currículos além de abduzir a pluralidade dos conhecimentos escolares e desqualificar o trabalho docente”.

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

<sup>55</sup> Disponível em: <<http://anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne>>. Acesso em: 30 maio 2018.

A necessidade de afirmação, por parte do Governo, de um grande contingente de contribuições ao texto da Base, tenta hegemonizar o discurso de que o documento foi produzido com uma participação expressiva da população brasileira e, por esse motivo, a política curricular em questão é tida como democrática, pois que representa (ria) os anseios e desejos de diversos atores sociais, legitimando-se no nos espaços escolares.

Concordo com Lopes (2018b, p. 25) ao mencionar que

Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina.

Interessante destacar que, com a homologação da BNCC para a Educação Infantil e Fundamental, 16 estados brasileiros e o Distrito Federal reformularam seus currículos a partir da Base. Com os currículos reformulados, os mesmos foram submetidos à consulta pública no próprio *site* da Base, seguindo praticamente a mesma estratégia de produção da BNCC. No *site* do Movimento pela Base Nacional Comum<sup>56</sup> encontramos essas informações no tópico referente à implementação da Base e, o interessante, com o seguinte título: “#AquiTemBNCC: Estados se mobilizam na reelaboração dos currículos”. “Coincidentemente’ parecido com a campanha lançada pela ANPED, mencionada anteriormente, a qual defendeu e ainda defende que nos espaços escolares já existem currículos, mencionados anteriormente. De certa forma, ocorre uma apropriação de uma campanha de articulação contra a BNCC, para incorporar o mesmo discurso a produções estaduais que, por questões normativas, já adequaram seus currículos ao proposto pela Base.

Após a divulgação da 2ª versão (BRASIL, 2016a), com as ‘contribuições’ à 1ª versão (BRASIL, 2015a), o MEC organizou seminários por regiões do país que contaram com 9.275 participações, distribuídas em 27 seminários estaduais, contabilizando 25% de participantes na região Norte, 37% no Nordeste, 15% no Centro-Oeste, 13% no Sudeste, 10% no Sul<sup>57</sup>, para que outras discussões fossem realizadas.

---

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/aquitembncc-estados-se-mobilizam-na-reelaboracao-dos-curriculos/>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

<sup>57</sup> Conforme: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/numeros-seminarios>>. Acesso em: 7 maio 2018.

Figura 8 – Números dos seminários estaduais



Fonte: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016\\_09\\_14Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf)>.

Após os seminários estaduais, foi elaborada a 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a) e foram promovidos outros encontros para discussões sobre o documento, além de o mesmo ter sido enviado para alguns profissionais da Educação, de modo a emitirem pareceres críticos acerca do documento.

Assim sendo, a BNCC, em sua 2ª versão (BRASIL, 2016a), no que diz respeito ao componente curricular da EF contou com leituras críticas de sete docentes de Universidades brasileiras e a 3ª versão (BRASIL, 2017a), com outros quatro professores da área.

Em se tratando especificamente da EF, não foi possível fazer o levantamento do número de atores sociais que participaram do processo de consulta pública. Esses dados foram quantificados por meio de quatro filtros como nos (1) textos (clareza, pertinência e relevância), (2) novos objetivos, (3) alterações nos objetivos e (4) alterações nos textos. Desse modo, não foi possível fazer uma soma das contribuições e chegar em um número exato de participantes (se nos determos nos relatórios emitidos e disponibilizados pelo MEC), pois um mesmo indivíduo pode ter participado em todas as categorias ou em apenas algumas, como foi saliente por Cássio (2017). Há de se destacar, no entanto, que tanto a quantificação quanto a nomeação dos participantes da consulta pública não se tornam algo primordial na perspectiva adotada porque

Grupos de pessoas são subjetivados por certas formas políticas e se organizam em comunidades em função de tradições que têm em comum (COSTA; LOPES, 2015). Tais tradições também condicionam seus modos de vida e suas formas de interpretar. Não são tradicionalismos que fixam a luta política, mas tradições sujeitas a diferentes interpretações nessa mesma luta (LOPES, 2017, p. 112).



Interessante registrar que alguns dos comentários gerais emitidos via consulta pública expressaram posicionamentos políticos quanto à Educação e ao Governo Federal, salientando outras demandas que, também, fazem parte de uma discussão curricular e de uma política educacional como investimentos, infraestrutura, mobilização dos pais e comunidades dentre outros. Assim, a constituição da BNCC, em seu processo de consulta pública propiciou um espaço para se reivindicar outras demandas que, também, integram o processo político educacional:

A escola que temos: Espaço físico insuficiente e inadequado, laboratório de informática desatualizados, quadra fora do espaço escolar, falta de comprometimento das famílias, livros inadequados devido ao método de escolha, falta de atendimento multidisciplinar comprometendo o trabalho com os educandos que necessitam de atendimento especializado ou de avaliação. A escola que queremos: Espaço físico suficiente, com boa estrutura e todos os ambientes necessários para um atendimento de qualidade, laboratório atualizados e com internet, quadra de esporte coberta de uso da escola, famílias comprometidas com o desenvolvimento e com a qualidade de ensino, mudança no método de escolha do livro didático e concurso para contratação de uma equipe multidisciplinar de atendimento exclusivo para os educandos de preferência dentro do ambiente escolar, cursos de aperfeiçoamento e maior acompanhamento da equipe pedagógica no trabalho do professor com o apoio da direção demais profissionais. Nossa contribuição para melhorar a educação. Promover palestras para os pais, incentivando a participar e o comprometimento na vida escolar de seus filhos sendo parceiros dos professores e da escola, ter uma equipe multifuncional para atendimento aos alunos com dificuldade, oferecer uma escola com salas suficiente e materiais adequados (CP).

Diminuir o número de alunos nas salas de aula. Criar laboratórios em todas as áreas (CP).

Direcionar verbas específicas e anuais para atividades culturais e artísticas: teatro, dança e música. MÚSICA: Disponibilizar gratuitamente de cursos e graduações específicas de música na educação direcionada para professores de todas as áreas (CP).

O novo nos assusta... espero que tenha material didático (Sinal de internet, laboratórios) disponível para a realização de mais um bom trabalho (CP).

Não precisamos mudar a BNC, precisamos de novas leis que ampare o professor e obrigue o aluno a estudar (CP).

A BNC não deve ser vista como definitiva para os problemas da educação de nosso país, faltam muitas outras contribuições que devem ser consideradas para que haja uma melhora significativa. Muito se faz, muito se mexe, mas tudo não parece ter diferença alguma. Falta seriedade, comprometimento por parte de todos responsáveis pela educação. É necessária uma mudança na prática pedagógica também. Há muitas intervenções a serem feitas com nossos alunos para que se torne visível um avanço significativo, tão importante quanto isso é a valorização do magistério (CP).

A ideia da base é interessante e oportuna, porém, a experiência do "chão da escola" fornece elementos para antecipar que se BNCC não vier acompanhada de um investimento maciço na educação básica, a sua

implementação não atingirá as expectativas nem da política curricular tampouco da sociedade. Tratam-se de investimentos essenciais, como: formação do professor- produção de materiais de acordo com a BNCC e de preferência consumível pelo aluno - aumento da carga horária das disciplinas. Acreditamos que não é produtivo destinar tempo apenas para a discussão e aprovação de um documento como a BNCC, se não lançar um olhar sério e propositivo para o modo precário que as escolas funcionam (CP).

Mudam-se os termos, mas a prática continua a mesma (CP).

O documento em muitos aspectos reproduz o ensino voltado para aprovação e concursos públicos e ENEM e não para a construção do conhecimento para o mundo (CP).

Não precisamos de uma base nacional. Além disso, mesmo se precisássemos, não podemos concordar com um texto que não possui autor ou referencial teórico (CP).

Precisamos parar de mascarar a educação, precisamos parar de fingir que tudo está indo bem. O ministério da educação cobra resultado, impõe normas a serem seguidas e esquece que a clientela das escolas estaduais e municipais foge do padrão cobrado. Não temos a família dos nossos alunos presentes na vida escolar deles, no entanto o professor está na escola para ensinar conteúdo, orientar para que este aluno aprenda e se torne no futuro um profissional. Quem tem a obrigação de cuidar, de ensinar valores são os pais. O que nos deixa angustiado dentro das escolas é o fato de ser jogado a responsabilidade dessas crianças em nossas costas, somos educadores e não os pais!!!! (CP).

O Governo Federal, não abriu para a possibilidade de se discutir a real necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, pois partiu da noção de que a Base é necessária para a melhoria da Educação e a partir dessa perspectiva, criou mecanismos para que os diferentes atores sociais participassem de algumas discussões, em prol de uma determinada normatividade curricular, silenciando tantas outras possíveis. Desse modo, como destaca Lopes (2018b, p. 25),

Não é problematizado o que se entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais). Tampouco são apresentados elementos que sustentem a afirmação genérica e taxativa, como se todos os estudantes e escolas fossem iguais, de que alunas e alunos não aprendem na escola, desqualificando tudo que se realiza, desempoderando quem realiza.

Assim, concordo com Cunha e Lopes (2017) e Lopes (2018b) quando mencionam que a Base passa a ser interpretada por muitos como o que **falta**<sup>58</sup> para a efetivação de uma Educação de qualidade.

---

<sup>58</sup> Grifo meu.

### 3.5 A área de Linguagens – o texto introdutório

O documento referente à BNCC organiza-se por meio de cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso<sup>59</sup> (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a; 2018a). O componente curricular EF encontra-se inserido na área de Linguagens e, por esse motivo, trago algumas considerações pertinentes a respeito dessa área específica.

Em todas as versões da BNCC (2015a, 2016a, 2017a e 2018a) o significante Linguagens é apresentado no plural e justifica-se essa utilização por entendê-la englobando tanto a linguagem verbal (oral ou visual-motora – como Libras – e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (BRASIL, 2018a). Em função disso, são aglomerados na área de Linguagens, quatro componentes curriculares – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e EF – de forma que, cada um destes, opere com uma linguagem específica. Assim, a linguagem torna-se o elo integrador desses componentes, favorecendo o discurso da interdisciplinaridade.

Na 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) há um texto introdutório sobre a área de Linguagens discorrendo em sete páginas (p. 29-35): a justificativa da área, os componentes curriculares que fazem parte da mesma e questões concernentes à alfabetização e ao letramento. Em seguida são expostos seis objetivos gerais da área de Linguagens e algumas discussões específicas em relação ao Ensino Fundamental e Médio, apresentando seus objetivos específicos.

Nessa versão da Base há o predomínio de discussões que envolvem a alfabetização e o letramento, construindo e tentando hegemonizar o discurso acerca destes como os de maior preocupação na área de Linguagens. Significantes como linguagem verbal, leitura, textos, escrita, oralidade são os primeiros a serem mencionados, seguidos daqueles que se referem à Arte (linguagens artísticas) e EF (linguagem corporal). Segundo o próprio documento,

[...] cabe à área das Linguagens **assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares<sup>60</sup>**, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar de um debate sobre

<sup>59</sup> O Ensino Religioso na 1ª versão não é tido como área específica e sim, alocado nas Ciências Humanas. Nas demais versões, ele se encontra como área autônoma da Base.

<sup>60</sup> Grifos meus.

transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades (BRASIL, 2015a, p. 29).

Cada componente curricular da área possibilita aos alunos uma compreensão “[...] do mundo em que vivemos com vistas a acolher a pluralidade e a dinamicidade das práticas linguísticas, artísticas e culturais (BRASIL, 2015a, p. 30).

Na discussão de Linguagens no Ensino Fundamental, no que concerne aos anos iniciais, o documento menciona a necessidade de continuidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, assegurando que o objetivo central nessa etapa da escolarização é “[...] a apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica” (BRASIL, 2015a, p. 320). O texto da Base explicita que, concomitantemente à alfabetização, os demais componentes curriculares, com seus objetos de estudo e intervenção, passam a integrar o conjunto de linguagens necessárias à formação discente.

Ao mesmo tempo em que se organiza o conhecimento na lógica de área, buscando maior interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, numa tentativa de se superar hierarquias disciplinares, a BNCC (BRASIL, 2015a) mantém o foco da área de Linguagens, nos aspectos concernentes às aprendizagens da Língua Portuguesa (alfabetização e letramento) e sustenta essa perspectiva nas demais versões.

No que concerne as questões sobre a interdisciplinaridade, alguns estados brasileiros, nos seminários realizados logo após a publicação da 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a), propuseram uma ampliação dessas discussões, apontado que “[...] a organização das áreas no geral não está clara, faltando [...] coesão entre os componentes curriculares”<sup>61</sup>. Minas Gerais, inclusive, apontou a necessidade de a interdisciplinaridade e a integração entre as áreas que compõem a BNCC seja explicitada<sup>62</sup>.

Rezer (2016)<sup>63</sup>, por meio de seu parecer crítico aos direcionamentos da EF na BNCC, ressaltou que a interdisciplinaridade requer que se estabeleçam projetos pedagógicos em comum no âmbito escolar, o que propiciará uma formação discente

---

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

<sup>62</sup> Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017

<sup>63</sup> Disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Ricardo\\_Rezer.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Ricardo_Rezer.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

importante. O parecerista salientou a necessidade de se pensar esse processo interdisciplinar a partir dos conhecimentos das disciplinas envolvidas, permitindo “[...] a compreensão e o debate com outros campos do conhecimento” e, nesse sentido, “[...] requer a produção/construção de problemas em comum, que necessitem do esforço de diferentes campos do conhecimento em seu enfrentamento” (REZER, 2016, p. 4).

A BNCC, desse modo, elege a alfabetização e o letramento – ‘carros-chefes’ da Língua Portuguesa – como algo em comum, em que os demais componentes curriculares constituidores da área de Linguagens devam se articular e se organizarem didático-metodologicamente para que sejam efetivados.

Segundo Gontijo (2015, p. 183),

Apesar de pretender uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação. Desse modo, a pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a disciplinarização/especialização dos conhecimentos continue em detrimento de uma visão de totalidade do conhecimento.

Mas no caso da BNCC, no que se refere à área de Linguagens, apesar desse arranjo, tem-se a delimitação dos componentes curriculares com suas especificidades e a serviço dos conhecimentos acerca da alfabetização e o letramento. Discursivamente, têm-se sentidos vinculados à leitura e escrita como conhecimentos de maior relevância no âmbito escolar em detrimento aos demais.

Para Lopes e Macedo (2011a, p. 107), os diferentes conteúdos escolares são organizados em uma perspectiva disciplinar e esta pode ser compreendida como “[...] uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola”.

Lopes (2008, p. 207) nos esclarece que uma disciplina pode ser compreendida como um

[...] conjuntos de saberes, bem como métodos e dispositivos de pensamento comuns capazes de produzir e reproduzir esses saberes. [...] como construções sociais que atendem a determinadas finalidades. Reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes.

A autora chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, operamos com o entendimento de que os saberes disciplinares são tidos como estáveis e isso acarreta a perspectiva de que aqueles conhecimentos tratados por tal disciplina

podem e devem ser acessados por nossos alunos (LOPES, 2008). Com as configurações sociais, culturais e políticas atuais, fixar e delimitar as fronteiras disciplinares, em campos específicos, parece fazer parte da ordem da contradição, uma vez que a dinamicidade escolar pressupõe outros arranjos no/do conhecimento. As fronteiras que delimitam as disciplinas tornam-se porosas, voláteis, mas isso não pode ser compreendido como algo que faz com que determinado campo acadêmico se realize no campo escolar em função de outro. Lopes (2008, p. 208) nos esclarece que “[...] uma disciplina não se vincula ao processo de fixação de identidades”. Assim, concordo com Lopes (2008, p. 210) ao perspectivar a não necessidade de “[...] se fechar em uma fronteira disciplinar específica” mesmo porque isso é considerado impossível.

No caso da BNCC, em sua 1ª versão, fica nítida a hegemonia do componente curricular Língua Portuguesa na orientação do trabalho a ser desenvolvido na área de Linguagens em detrimento dos demais componentes curriculares, no Ensino Fundamental. Mesmo na tentativa de propor objetivos e exemplos de ações pedagógicas que possam ser possibilitados nas aulas dos diferentes componentes curriculares da área de Linguagens, o texto introdutório produz sentidos referentes à condição *sine qua non* da alfabetização e ao letramento.

Alguns pareceristas convidados a analisar criticamente a primeira versão da Base concernente à EF apontam essa relação explícita das Linguagens com a alfabetização e o letramento, indagando esse arranjo (SOARES, 2016<sup>64</sup>; SOUZA, 2016<sup>65</sup>; BRASILEIRO, 2016<sup>66</sup>; GARIGLIO, 2016<sup>67</sup>). Além dos pareceristas, Moreira et al. (2016, p. 68), ao discorrerem sobre a área de Linguagens, asseveram que “[...] os objetivos gerais [...] centralizam-se na língua portuguesa, especificamente na leitura e escrita, enquanto que os demais campos de conhecimento sugerem uma interpretação de acessório ou meio para que aqueles sejam desenvolvidos”.

Na participação da população, via *site*, na consulta pública, há apontamentos sobre essa questão:

---

<sup>64</sup> Disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Marta\\_Genu\\_Soares.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Marta_Genu_Soares.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

<sup>65</sup> Disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Vania\\_F\\_Matias\\_de\\_Souza.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Vania_F_Matias_de_Souza.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

<sup>66</sup> Disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Livia\\_Tenorio\\_Brasileiro.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Livia_Tenorio_Brasileiro.pdf)>. Acesso em: 9 jun, 2018.

<sup>67</sup> Disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Jose\\_Angelo\\_Gariglio.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Jose_Angelo_Gariglio.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

O texto que segue no quarto parágrafo atribui responsabilidade a todas as disciplinas da área de linguagens a responsabilidade por alfabetizar e revela uma compreensão restrita à Língua portuguesa e ainda sim, alfabético-ortográfica (restrita). A compreensão de Linguagens apresentada e revelada especialmente neste parágrafo ainda revela a hegemonia da Língua Portuguesa como dominante do currículo revelando uma concepção frágil de Linguagens e de Alfabetização (CP).

Sobre a área de Linguagens: não concordamos com a hierarquização explícita no texto que coloca o componente curricular Língua Portuguesa em lugar de destaque em relação aos outros componentes da área (CP).

O texto apresentado [...] dá muita ênfase à linguagem verbal em detrimento da linguagem não verbal (CP).

[...] mantêm a hegemonia da Língua Portuguesa como dominante do currículo. A concepção de alfabetização “alfabética-ortográfica” se revela reduzida e restrita, mas coloca todas as disciplinas da área de Linguagens nessa tarefa. Não considera, portanto, que alveitar em Educação Física, por exemplo, assume outro significado (CP).

Não houve pareceres específicos sobre a área de Linguagens, sendo que os pareceristas emitiram seus olhares a respeito do documento de forma ‘disciplinar’ com exceções de alguns que discutiram a Educação Infantil, a Diversidade, Educação Integral, Educação Ambiental, Educação Inclusiva<sup>68</sup>.

No caso específico da EF, Bracht (1999, p. 71) afirma que o papel referente à “corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a ‘dignidade’ do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem”<sup>69</sup>. A ‘centralidade do corpóreo’ no contexto escolar implica no entendimento de que há conhecimentos específicos a respeito do corpo e do movimento, em suas diferentes significações, potencializando as aprendizagens da EF, nos diferentes segmentos. Isso distancia seu uso em prol de outros conhecimentos, como se pretende na BNCC.

Discutindo a interface da EF com a alfabetização e letramento apontados na 1ª versão da Base, Pertuzatti e Dickmann (2016) compreendem, no entanto, essa relação de forma positiva, argumentando que essa perspectiva se orienta a favor de uma ‘política do corpo’ e não na ótica psicomotricista<sup>70</sup>. Os autores assinalam que o

<sup>68</sup> Para acessar os pareceres dos muitos profissionais da Educação participantes, ver: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

<sup>69</sup> Apesar da citação datar dos anos de 1999, as considerações do autor ainda são pertinentes, tanto nas escolas quanto nos currículos da EF.

<sup>70</sup> Segundo Nunes; Rúbio (2008, p. 66), a psicomotricidade atenta-se para “processos cognitivos, afetivos e motores, preocupando-se com o desenvolvimento da criança. A denominada “educação pelo movimento” visa contribuir para o desenvolvimento da criança e que dela depende sua personalidade e o sucesso escolar, logo, pessoal. Ou seja, a Educação Física, nesta concepção,

que se está em jogo na relação EF/alfabetização e letramento é a luta “[...] contra a interdição do corpo” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p. 123) e que nessa ótica, há referência “aos aportes epistemológicos e teórico-metodológicos [da] cultura corporal e não da “psicomotricidade” e seus aspetos bio-psicológicos” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p. 123).

Muito embora os autores argumentem a favor dessa aproximação e que ela não se relaciona aos entendimentos da Psicomotricidade, entendo que as discussões apresentadas no texto introdutório sobre as Linguagens não deixam isso claro e direciona o leitor à compreensão de que os demais componentes curriculares, apesar de terem seus objetos de estudo e intervenção específicos, devem contribuir para a alfabetização e o letramento. Além disso, a política do corpo, contra sua interdição na escola alardeada por Pertuzatti e Dickmann, a meu ver, não necessariamente precisa estar relacionada aos processos de alfabetização e letramento. Compreender essa política do corpo, abrange muito mais questões de cunho epistemológico, sociocultural e político do que a alfabetização por meio desse mesmo corpo, mesmo que se entenda essa alfabetização como corporal.

Nas discussões empreendidas nos seminários estaduais realizados após divulgação da 2ª versão, entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016, não houve questionamento acerca da ênfase da Alfabetização e do Letramento na BNCC no Ensino Fundamental II.

Vianna (2017)<sup>71</sup> ao tecer sua análise crítica acerca da 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a) apontou que, mesmo que a inserção da EF seja justificada por meio de práticas corporais passíveis de leitura, esse componente curricular parece ter sido “acomodado na área”, como “apêndice da área das Linguagens” (VIANNA, 2017, p. 2). Dessa maneira, o parecerista afirmou que “a argumentação sintética descreve mais justificativas para enquadrá-la na área do que indica sua potencialidade de contribuição” (VIANNA, 2017, p. 2).

Ainda na 1ª versão da Base, no texto específico da EF, produzido por ‘especialistas’ da área, não há menção acerca das discussões sobre a alfabetização e letramento. O texto desse componente curricular se apresenta de forma bem

---

visa à prevenção das dificuldades escolares e a consequente garantia de desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio de mecanismos de regulação da inter-relação sujeito e meio”.

<sup>71</sup> Parecer emitido por Alexandre Jackson Chan Vianna, da Faculdade de Educação Física da UnB. Os links de acesso aos pareceres da 3ª versão não estão disponíveis.



distinta daquele que é elencado no texto introdutório para a área de Linguagens. Ou seja, não há uma relação direta entre o que a área de Linguagens advoga e o que se pretende com a EF na BNCC.

O parecerista Gariglio (2016, p. 3) menciona essa lacuna, apontando que houve “[...] distanciamento claro entre o texto que fundamenta a área das Linguagens, o texto de apresentação do componente EF e os objetivos de aprendizagem apresentados que trata a Educação Física”. Corroborando com esse pensamento, Brasileiro (2016, p. 6) salienta, inclusive, que o texto de Linguagens “[...] deixa lacunas que poderão ser observadas pelos diferentes componentes”.

Para além das lacunas existentes entre os componentes curriculares da área de Linguagens, houve apontamentos nos seminários estaduais em relação à falta de diálogo entre as áreas da BNCC e a necessidade de “[...] uma maior organicidade entre todos os componentes curriculares do documento” (CONSED e UNDIME, 2016, p.19)<sup>72</sup>.

Comparando-se as quatro versões da Base, a respeito da EF com questões da alfabetização e do letramento, a 1ª versão (BRASIL, 2015a, p. 95-96) salienta que “a vivência dessas práticas corporais **não é um meio para se aprender outros conteúdos**<sup>73</sup>, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível”. Essa afirmação é mantida na 2ª versão (BRASIL, 2016a, p. 100), 3ª versão (BRASIL, 2017a, p. 172) e na versão final (BRASIL, 2018a, p. 212).

No entanto, na 3ª e 4ª versões, o texto ressalta que a EF, juntamente com os demais componentes curriculares,

[...] assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, produção e vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, **pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas**<sup>74</sup> (BRASIL, 2017, p. 182; BRASIL, 2018 p. 222)<sup>75</sup>.

Dessa forma, é pontual a discordância entre o texto introdutório da área de Linguagens com seus objetivos em relação ao da EF. Muito embora a EF não participe efetivamente das muitas avaliações que são endereçadas às escolas, por meio de seus temas específicos na EB, busca-se fortalecer, via BNCC, a ‘educação

<sup>72</sup> Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016\\_09\\_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

<sup>73</sup> Grifos meus.

<sup>74</sup> Grifos meus.

<sup>75</sup> Houve manutenção do texto nas duas versões.

de qualidade', discutida anteriormente, apresentando-se índices cada vez maiores junto a essas avaliações. E, nesse sentido, todas os componentes curriculares podem e devem ser direcionados à melhora dos índices educacionais, principalmente aos relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para além das orientações da área de Linguagens quanto à alfabetização e ao letramento, uma questão apontada pelos participantes da consulta pública, refere-se ao vocabulário utilizado pelos responsáveis ao definir e explicar sobre as Linguagens. A falta de entendimento acerca da escrita do documento para o Ensino Fundamental foi questionada, principalmente pelo caráter acadêmico do mesmo. Assim, os participantes da consulta pública sugeriram que modificações na escrita fossem realizadas. Vejamos algumas sugestões:

As expressões utilizadas deverão ser mais simples (CP).

Utilizar de vocabulário informal para público em geral (CP).

Grande parte da comunidade não compreende o linguajar exposto (CP).

Que o texto tenha uma linguagem adequada para a compreensão dos pais (CP).

O texto como é para consulta pública deveria ser mais sucinto, e usar linguagem mais acessível à população em geral. Textos menores e mais objetivos tem mais eficácia (CP).

Nos seminários estaduais, os participantes apontaram também a necessidade de o texto de Linguagens ser apresentado de forma mais direta e mais claro<sup>76</sup>. Entretanto, Souza (2016, p. 1)<sup>77</sup> ressaltou, em seu parecer crítico, que o texto foi redigido de forma acadêmica e que o mesmo “[...] contempla as expectativas apresentadas”.

Há diferenças no que concerne à compreensão do texto em se tratando do público alvo. Em documentos referentes à Educação, as discussões realizadas podem ou não contemplar os diferentes componentes curriculares e os enunciados dizem respeito aos componentes curriculares específicos. Muitas vezes, os textos são desenvolvidos abarcando referenciais teóricos que, para aqueles que não têm proximidade com as discussões e com o próprio linguajar acadêmico, apresentam

<sup>76</sup> Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016\\_09\\_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.

<sup>77</sup> Disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Vania\\_F.\\_Matias\\_de\\_Souza.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Vania_F._Matias_de_Souza.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

dificuldade para compreendê-los. Mas há de se destacar que, mesmo para aqueles que são da área e que têm proximidade com as discussões, pode ocorrer de os mesmos interpretarem tais textos de forma diferenciada. Isso se dá porque, por mais que os autores dos textos queiram controlar os sentidos dos mesmos, esse controle é ‘impossível’, pois que a interpretação é sempre tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

No que diz respeito à 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a) – que é tida como ‘fruto da participação das diferentes comunidades disciplinares’ – o texto introdutório da área de Linguagens ficou resumido a uma página e um parágrafo de outra página (p. 86-87), sendo suprimidos do texto, os objetivos gerais da área e as especificações para cada segmento escolar. O texto ficou mais enxuto como ‘sugerido’ por parte dos atores sociais que participaram da consulta pública o que foi corroborado por Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 38), ao mencionarem que “a segunda versão [...] modificou [...] os textos introdutórios a partir das contribuições encaminhadas através do portal e das críticas encomendadas aos leitores”.

Já na 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a) o texto acerca das Linguagens passa a ter quatro páginas (p. 59-62), desenvolvendo-se alguns argumentos acerca da área tanto nos anos iniciais quanto nos finais do Ensino Fundamental<sup>78</sup>, incluindo-se, ainda, oito competências a serem atingidas no trato dos conhecimentos. A 4ª versão (BRASIL, 2018a), contém três páginas (p. 61-63) referentes à caracterização da área de Linguagens, apresentando seis competências para a mesma.

Quadro 2 - Texto Introdutório da área de Linguagens

<b>BNCC</b>	<b>Quantidade de páginas</b>	<b>Páginas na BNCC</b>
<b>1ª Versão (2015)</b>	07	29-35
<b>2ª versão (2016)</b>	01 e 1§	86-87
<b>3ª versão (2017)</b>	04	59-62
<b>Versão Final (2018)</b>	03	61-63

Fonte: elaborado pela autora com base nas quatro versões da BNCC.

González (2017, p. 2), em parecer crítico à 3ª versão da Base salienta que, a introdução do documento, “[...] passou por um claro enxugamento” e que “[...] ainda que contar com um documento mais enxuto possa ser interessante, isso não deveria

<sup>78</sup> Essa versão, bem como a final não contém as discussões para o Ensino Médio. O governo apresentou a BNCC para o Ensino Médio no dia 03/04/2018, encaminhando-a ao CNE.

sacrificar explicações fundamentais para a comunidade escolar apoiar a BNCC por seu conteúdo”. O parecerista menciona tal questão em função de que muitas pessoas que participaram do processo de consulta pública e os leitores críticos acenaram para a necessidade de mais esclarecimentos acerca de vários pontos do documento.

A noção de Linguagem que a BNCC opera transita entre Bakhtin (GUEDES; OLIVEIRA, 2017) e a Semiótica. Nas duas primeiras versões (BRASIL, 2015a; 2016a), a noção de linguagem perpassa ao entendimento da interação entre os indivíduos, assumindo centralidade na comunicação, que propiciará a formação subjetiva. De acordo com a Base (BRASIL, 2015a, p. 29),

[...] a área das Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos.

Linguagem e pensamento, na perspectiva bakhtiniana, de acordo com Lima e Carvalho (2016), são tidos como elementos essenciais na subjetivação. As enunciações dos indivíduos são dotadas de expressões sociais, culturais e diferentes significados os quais possibilitam dar sentidos às suas vidas e às coisas que o rodeiam. Assim,

[...] a linguagem possibilita mediações discursivas entre sujeitos e objetos do discurso. Há de se considerar, nesse processo, as questões sociais e ideológicas de cada sujeito individual, as quais implicarão na organização desse discurso e de seus argumentos, pois a forma como cada um elabora seus modos de dizer no mundo parte de uma ação reguladora e intencional na linguagem, centrada no linguístico e no extralinguístico (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 202).

Di Fanti (2003, p. 100) salienta que a linguagem na perspectiva teórica de Bakhtin, não se restringe à língua e/ou à linguagem. Ela pode ser concebida como “[...] um espaço enunciativo-discursivo e, com isso, amplia-se mais ainda ao ser considerado não como um privilégio do verbal, ou seja, todas as manifestações que tenham a interferência do homem constituem-se como linguagem, enunciado, texto”. Dessa forma, o texto da BNCC ao pretender que a área de Linguagens, englobe diferentes linguagens (escrita, oral, artística, corporal, dentre outras), pressupõe que

cada uma dessas manifestações como potencialidades comunicativas, no processo constante de interação entre os sujeitos.

A noção de Linguagem que o documento opera foi questionada na consulta pública, necessitando de mais explicitações no texto referente a essa área.

O documento deve trazer com clareza qual a concepção de Linguagem a qual se refere, trazer de forma explícita a diferenciação entre linguagem verbal e não verbal, e em qual delas está a Língua portuguesa, Língua estrangeira, Artes e Educação Física. O texto apresentado não traz isto de forma clara, dá muita ênfase a linguagem verbal em detrimento da linguagem não verbal (CP).

O objetivo e o argumento do texto não ficaram muito claro (CP).

A concepção de Linguagem apresentada no texto é frágil e mantém a hegemonia da Língua Portuguesa como dominante do currículo (CP).

É preciso esclarecer melhor no texto que linguagem não é comunicação, é interação social (CP).

Ainda que essas questões fossem apontadas via consulta pública, o texto da 2ª versão apresentou-se mais sucinto, sem acréscimos teóricos acerca da área de Linguagens. No decorrer do texto, tem-se a afirmação de que “as relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. E por meio dessas práticas que os sujeitos (inter) agem no mundo e constroem significados coletivos” (BRASIL, 2016a, p. 86).

Já na 3ª versão (BRASIL, 2017a) há acréscimos no texto inicial da área de Linguagens, argumentando que Linguagem é comunicação, implicando na interação entre sujeitos, “[...] que participam do ato comunicativo com e pela linguagem” (BRASIL, 2017a, p. 59). Além disso, essa versão menciona que “cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em **um sistema semiótico**<sup>79</sup> de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo” (BRASIL, 2017a, p. 59). Pela primeira vez, em três versões, menciona-se uma perspectiva teórica acerca das Linguagens, explicitamente. Entretanto, o texto não esmiúça essa teorização, apontando, porém, que ao se conceber a linguagem pelo viés da Semiótica, “[...] pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais)” (BRASIL, 2017a, p. 59) e que os processos de escolarização têm como função “[...] conscientizar os sujeitos do seu ‘ser-pensar-fazer’ e gerar um ‘fazer-saber’” (BRASIL, 2017a, p. 59). Já na 4ª versão (BRASIL, 2018a), não há

---

<sup>79</sup> Grifos meus.

menção à Semiótica e nem as discussões trazidas pelo documento que a antecedeu.

Gontijo (2015, p. 187) afirma, com base em sua análise da BNCC para a Língua Portuguesa que

há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua, apesar de assinalar que há uma consonância com a “concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos” (BRASIL, 2015, p. 41), ao considerar as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam.

Há de se destacar, entretanto que, muito embora as linguagens sejam concebidas por meio de suas especificidades (oral, escrita, corporal, sonora etc.), as linguagens passam pelo corpo, se materializam por meio do corpo, que consciente ou inconscientemente, está a transmitir algum tipo de mensagem (GUGLIELMI, 2013). A(s) linguagem(s) aproxima(m) os seres humanos entre si, sendo primordial nas interações entre os pares, configurando-se como “[...] o termo *entre* o eu e o outro” (LONGO, 2011, p. 7). É por meio da(s) Linguagem(s) que insistimos em produzir/fixar diferentes sentidos para as coisas, mesmo que precariamente (LONGO, 2011). Longo (2011, p. 9), salienta que

a linguagem é sempre descontínua em relação à realidade, não é uma entidade geradora de significados definitivos. [...] o sujeito que a produz é um efeito de linguagem, uma reverberação, um precipitado na ordem do discurso, do qual não é mestre.

Dessa forma, a linguagem envolve três elementos: o sujeito que fala (EU), o ouvinte (tu) e o assunto que se fala (ele), além de ser concebida como “[...] resultante da faculdade simbólica do homem. O símbolo é o que representa alguma coisa ausente [...], mas não é a coisa (pessoa) representada” (LONGO, 2011, p. 14-15). Assim, a linguagem se estabelece em uma “falta eterna [...] é impossível estabelecer qualquer causalidade linear no campo de sentido que a linguagem inaugura” (LONGO, 2011, 16-17). Desse modo, a linguagem não pode dizer tudo, pois que na linguagem só há diferenças (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012). Além disso, Longo (2011) afirma que existe na linguagem um paradoxo: “[...] embora ela possa se estender infinitamente, tem o limite de não poder dizer tudo”.

Na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) utiliza-se o significante ‘práticas de linguagem’, mantendo-o na segunda versão (BRASIL, 2016a) e sua definição corresponde ao meio pelo qual os sujeitos se relacionam, interagem como o mundo

em que vivem, significando-o e construindo significados coletivamente. Já na 3ª versão (BRASIL, 2017a), as 'práticas de linguagem' são compreendidas como aquelas que proporcionam aos sujeitos conhecimentos específicos de diferentes componentes curriculares da área de Linguagens que, sem sua sistematização no espaço escolar, seria difícil de os mesmos terem acesso a eles. Na 4ª versão da BNCC (BRASIL, 2018a, p. 61) as práticas de linguagem referem-se a conhecimentos diversos que ampliarão as "[...] capacidade expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguística".

No texto específico da EF, há a utilização do termo 'práticas corporais' como uma das práticas de linguagem mencionadas no texto introdutório da área de Linguagens. As práticas corporais são compreendidas como manifestações da Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 2015a; 2016a, 2017a, 2018a) que são passíveis de leitura, dadas que são entendidas como textos culturais.

Não há explicitações conceituais na Base acerca do significante 'práticas corporais', significando-o como manifestações da cultura corporal: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, etc. Desse modo, tidas como "[...] objeto de conhecimento com a finalidade de codificação e significação social" (FONSECA et al., 2017, p. 665). A Base parte do pressuposto de que o entendimento acerca do que vem a ser 'práticas corporais' é consensual e consolidado na comunidade disciplinar da EF.

Lazzarotti Filho et al. (2010) afirmam que o significante 'práticas corporais' tem assumido diferentes sentidos e significações, de acordo com as proposições teóricas assumidas em diferentes âmbitos, seja por meio de pesquisas acadêmicas, seja por meio de documentos 'oficiais'. A partir de pesquisa realizada em teses, dissertações e artigos científicos, os autores encontraram uma crescente utilização do termo 'práticas corporais' como descritores, a partir do ano de 1996, passando a ter relevância no meio acadêmico (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010). A utilização do referido significante, apresenta-se, principalmente, em dissertações, teses e artigos com viés das Ciências Humanas e Sociais, problematizando conceitos de atividade e exercício físico. Assim, o significante 'práticas corporais' assume um sentido de oposição às questões referendadas por meio da Saúde e sua relação com a EF.

Os autores asseveram ainda que, quando se usa 'práticas corporais', nos 260 artigos pesquisados, em sua maioria, não há uma explicitação concernente aos aportes teóricos desse significante. Os poucos artigos que o fazem, remetem-se ao

argumento de que as ‘práticas corporais’ podem ser compreendidas como “[...] manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal” e [...] buscam superar a fragmentação identificada na constituição do ser humano” (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010, p. 18). Alguns artigos operam, ainda, com a perspectiva de que as ‘práticas corporais’ se apresentam vinculadas a

[...] elementos [que] tensionam com uma concepção de ciência pautada na objetividade e neutralidade”, “externam uma preocupação com os significados/sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos sujeitos que as praticam, para além de sua utilidade mais pragmática” (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010, p. 19).

Além disso, há aproximação das ‘práticas corporais’ com “[...] aspectos subjetivos, com os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos e pela cultura ao movimento corporal humano” (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010, p. 22).

Outro entendimento sobre o significante ‘práticas corporais’ é discutido por Palafox (2015) ao analisar o documento do MEC que precedeu o texto primeiro da Base<sup>80</sup>. O autor aponta algumas contradições no que diz respeito ao uso de alguns significantes, chamando a atenção para a necessidade de mais reflexões para sua utilização na BNCC, sendo as ‘práticas corporais’, um deles. Nesse documento preliminar as ‘práticas corporais’ são entendidas como sinônimo de EF,

[...] conceito do qual discordamos filosófica e pedagogicamente uma vez que, tanto do ponto de vista dialético materialista-histórico quanto do ponto de vista fenomenológico-crítico, a identidade ou singularidade humana é constituída da unidade/totalidade “corpo”, ou melhor, nós “somos corpo vivo” (organismo biológico vivo, como diriam os filósofos gregos) e, portanto, em movimento até a morte (PALAFOX, 2015, p. 230).

O autor salienta que a utilização de termos como ‘práticas corporais’, ‘movimento corporal’ e outros que se assemelham a estes,

[...] vulgarizam o seu referencial teórico (filosófico e científico), contribui ideologicamente com um tipo de “construção de sentido” educacional assentado em visões dicotomizadas/binárias de mundo, características, tanto do pensamento metafísico, quanto positivista e da lógica formal (PALAFOX, 2015, p. 230).

---

<sup>80</sup> Artigo “Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “por uma política curricular para a educação básica - contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação”, disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24523/17503>>. Acesso em: 2 fev. 2017.



Nesse sentido, o autor assevera a necessidade de reflexão acerca desses significantes, destacando-se os sentidos e significados atribuídos a eles, com vistas a ressignificá-los e ‘desnaturalizá-los’ dos discursos pedagógicos.

Por meio da consulta pública houve apontamentos sobre o uso do termo ‘práticas corporais’, associando tal significante à noção do ser humano fragmentado, à concepção de EF vinculada a perspectivas tecnicistas e a noção do componente enquanto uma prática desvinculada de teoria.

Há uma limitação enorme, quando ao tratar da Educação Física, fala-se apenas de “Práticas Corporais”. Essa abordagem simplesmente deixa o ser humano fragmentado. O ser humano em sua plenitude, vai muito mais além: deve ser saudável, deve ser consciente corporal e mentalmente (CP).

O texto é tímido em fazer referência a esse conceito e faz opção por apresentar as "práticas corporais" como objeto pedagógico da Educação Física da escola. Essa ênfase nas "práticas" é perigosa ao induzir uma perspectiva tecnicista e que contradiz a compreensão de Educação Física como Linguagens (CP).

O texto frisa apenas as “práticas corporais”. Na minha opinião, a Educação Física não pode ficar resumida às práticas corporais. Nem todos os alunos podem praticar atividades físicas, nem todos os alunos gostam de praticar atividades físicas. E quanto às aulas teóricas? (CP).

Soares (2016) destaca a necessidade de o texto da Base deixar claro o aporte teórico e a concepção acerca das ‘práticas corporais’ e de ‘cultura corporal de movimento’ que opera, pois essa falta de esclarecimento “[...] confunde o leitor” (SOARES, 2019, p. 3). Já Bracht (2016), em seu parecer crítico não questiona o uso desse significante em especial, porém salienta a utilização de diferentes termos no documento – práticas corporais, cultura corporal, cultura corporal de movimento – e que seria interessante uma uniformização dos mesmos ao longo do documento.

Compreendo que os argumentos acerca do significante ‘práticas corporais’ encontram suas bases em aportes teóricos filosóficos e epistemológicos distintos, no entanto, ao aproximá-lo das Ciências Sociais e Humanas, ele abrange uma significação e um sentido da ordem do humano, para além do binarismo (corpo/mente) que caracterizou e ainda pode caracterizar a EF na escola. No entanto, não explicitar os entendimentos que o envolvem, encarando-o como algo já aceito e consensual pela comunidade disciplinar é problemático. Assim, a fixação de um possível significado acerca do significante ‘prática corporal’ poderia ter sido explicitado na BNCC, muito embora saibamos que essa significação é temporária, precária e contingente. Não se constitui como única e nem muito menos consensual

na comunidade disciplinar da EF. Associá-lo às manifestações da cultura corporal de movimento – objeto de conhecimento da EF – configura-se como um dos possíveis sentidos que podem ser atribuídos a ele e não o único.

### 3.6 Significação da EF na área de Linguagem na BNCC

Diferentes significações concernentes à EF produzem diferentes sentidos para o componente na BNCC ao longo da EB. Cada significação é considerada como uma demanda que reivindica para a EF um registro curricular específico, na tentativa de fixar sua identidade. Essa fixação identitária tenta impedir que outras significações possam se constituir enquanto possibilidade do fazer pedagógico do componente curricular em questão. Assim, diferentes demandas se articulam frente ao exterior constitutivo, o antagonismo, que seria essas outras significações expulsas da cadeia articulatória, para fortalecerem seus discursos. Nesse sentido, as discussões empreendidas nesse tópico abarcarão a noção de que

[...] não existe totalização sem exclusão e que essa exclusão pressupõe a cisão de toda identidade entre sua natureza diferencial, que a liga/separa de outras identidades, bem como seu laço de equivalência com todas as demais em relação ao elemento excluído (LACLAU, 2013, p. 130).

No caso da política em torno da BNCC, a EF está inserida na área de Linguagens e concebendo-a identitariamente dessa forma, outras possibilidades de significação passam a se articular, como demandas não atendidas, na busca de hegemonizar seus discursos.

A EF está alocada na área de Linguagens e isso se manteve ao longo de todas as versões da Base (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a; 2018a). Goergen e Isse (2016, p. 33) assinalam que o texto da BNCC, ao propor a inserção da EF na área de Linguagens “[...] busca romper com conceitos lógicos da organização escolar e articular os vários recursos expressivos” do componente.

A 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) salienta que a área de Linguagens é compreendida de quatro componentes curriculares, salientando que

Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens. Ler e produzir uma crônica, assistir a um filme ou a uma apresentação de dança, jogar capoeira, fazer uma escultura ou visitar uma exposição de arte são experiências de linguagens (BRASIL, 2015a, p. 29).

Importante destacar que a linguagem se torna o “[...] elo integrador da área” (BRASIL, 2015a, p. 29), onde os indivíduos interagem entre si e constroem sentidos para suas práticas cotidianas. O documento ainda destaca o uso do significante Linguagens no plural, uma vez que extrapola a ideia da linguagem verbal como a única existente, ampliando os sentidos desse significante para outras formas de linguagens, tais como a musical, a visual e a corporal, dentre outras. É a partir da ampliação da significação acerca da linguagem, como plural, extrapolando o verbal, que o documento da Base produz o discurso que os componentes curriculares inseridos na área se interconectam frente aos desafios educacionais, por meio da interdisciplinaridade.

Apesar da noção de interdisciplinaridade entre os quatro componentes da área, a 1ª versão da BNCC (2015a), como ressaltado anteriormente, embasa seu texto na orientação para o trabalho pedagógico voltado à alfabetização e ao letramento, dando maior destaque à escrita e leitura. No entanto, tenta minimizar esse direcionamento ao destacar que

O trabalho com cada um dos componentes curriculares que compõem a área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo em que vivemos com vistas a acolher a pluralidade e a dinamicidade das práticas linguísticas, artísticas e culturais (BRASIL, 2015a, p. 30).

Exemplos acerca de como a EF, por meio da linguagem corporal, contribui no fazer pedagógico da área de Linguagens são raros de serem citados ao longo do texto das quatro versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a; 2018a). Entendo que essa falta de exemplificação, em uma área que se quer interdisciplinar, pode estar relacionada a uma compreensão restrita das possibilidades pedagógicas da própria EF e de sua relação com os demais componentes da área.

Há de se considerar que a alocação da EF na área de Linguagens não é consensual e aceita de forma ampla pela comunidade disciplinar desse componente. Diferentes concepções teóricas acerca da EF e, conseqüentemente, diferentes significações a respeito do componente curricular na EB, articulam-se em processos de disputas político-discursivas acerca de sua prática pedagógica, tentando hegemonizar seus discursos e sentidos.

Fonseca et al. (2017, p. 664) chamam a atenção para o fato de que a inserção da EF na área de Linguagens não é uma alocação neutra, mas que “[...] responde a um regime de verdade que a posiciona nesse lugar” e que “[...] não pode

ser vista como um ato simples” (FONSECA et al., 2017, p. 668). Corroborando com esse entendimento, autores como Ladeira e Darido (2003), Matthiesen et al. (2008), Santos; Marcon e Trenti (2012), Georgen e Isse (2016) e Rodrigues (2016b) ressaltam, inclusive, que as discussões que se estabelecem sobre a inserção da EF na área de Linguagens são incipientes, necessitando de mais reflexões.

Entendo que a alocação da EF na área de Linguagens pode ser concebida, não somente na BNCC, mas em qualquer discurso acadêmico, como uma tentativa de fixação identitária precária e contingente, uma vez que não há como estabelecermos, de uma vez por todas, um único registro curricular para esse componente, haja vista que “[...] todo contexto é sempre parcial, sempre disputável” (BIGLIERI; PERELLÓ, 2012, p. 33).

Lopes (2015a, p. 124) afirma que

As decisões só podem ter sua veracidade – seu valor de verdade – sustentada dentro de ordens discursivas contextuais e para os sujeitos constituídos nessas ordens. Não há um lugar fora da ordem discursiva a partir do qual se possa justificar uma decisão, uma vez que o próprio enunciado que leva a construção das opções políticas é constituído contingencialmente.

O processo de significação da EF na área de Linguagens é provisório, pois mesmo que ‘oficialmente’, via BNCC, se esteja afirmando essa concepção, outros sentidos são produzidos, buscando desestabilizar essa tentativa de fixação. Além disso, essa significação perpassa o entendimento de um fundamento, de uma essencialização identitária. Isso quer dizer que a opção por uma possibilidade normativa para a EF na BNCC não encontra um fundamento que sustente essa decisão, pois que essa decisão é da ordem da política. Assim, a política

[...] é compreendida como os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais. [...] o exercício do poder é sempre a decisão entre possibilidades constituídas em um terreno indecível, implicando sempre a exclusão de outras possibilidades, muitas delas impossíveis de serem nomeadas (LOPES, 2015a, p. 122-123).

Nesse sentido, concordo com Lopes (2017, 123) ao mencionar que “[...] todo e qualquer fundamento é, sobretudo, precário, instável, ilusão de um fundamento sólido”, uma vez que

O processo de escolha entre diferentes possibilidades normativas e a experiência de um momento ético são também criadores de contextos e de sujeitos que escolhem; produzem identificações. Não há sujeitos onipotentes, capazes de escolher ou decidir politicamente sem constrangimentos contextuais, fora de dadas formações discursivas.

Sujeitos escolhem e decidem em uma existência dada, a existência é constitutiva da decisão (LOPES, 2015a, p. 122).

Duarte (2010, p. 293) salienta que assegurar a Educação Física como “[...] uma linguagem abrange muitos aspectos e esta afirmação está distante de ser simples e óbvia”. Entretanto, a autora afirma que ao se conceber a EF como Linguagem, há um direcionamento do corpo em movimento como produtor de textos e os gestos como símbolos e isso potencializa pensá-los pela ótica da Linguística e das Ciências Humanas, “[...] em busca pelo significado do movimento humano” (DUARTE, 2010, p. 298).

A respeito, Sena et al. (2016, p. 234), reafirmam o entendimento de que a EF “[...] não faz parte das Ciências Naturais”. Isso, para os autores, colabora para se avançar nas discussões concernentes ao lugar que a EF ocupa no âmbito escolar e acadêmico, pois “fazer parte das Linguagens é confirmar que temos um corpo que ultrapassa o orgânico” (SENA et al., 2016, p. 234).

Entendo que a EF estando alocada em uma determinada área (no caso na de Linguagens) pressupõe não estar em outra. Não há uma essência ou um fundamento que obrigue a EF estar nesta ou em outra área de conhecimento. As contingências políticas propiciaram que essa escolha fosse realizada, mesmo não anulando diferentes perspectivas e significações da EF, mas mantendo-se um acordo conflituoso entre os participantes da escrita do documento. De acordo com o site da Base, o texto da 1ª versão (BRASIL, 2015a), contou com as considerações da “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e demais Diretrizes, os documentos curriculares dos estados e municípios e os conhecimentos produzidos pelas áreas de conhecimento da educação básica”<sup>81</sup>. Em se tratando da EF, Neira e Souza Júnior (2016) afirmaram que a alocação da EF na área de Linguagens cumpre as exigências da DCN, que a concebe como componente desta área específica e que os aportes teóricos advindos da teorização crítica incorporados a algumas perspectivas da EF, propiciaram conceber as práticas corporais como linguagem corporal (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 195).

Assim, refletir sobre a EF na área de Linguagens torna-se necessário, não só pela alocação desse componente curricular nessa área específica na BNCC e das possibilidades de pensá-la nos espaços escolares, mas também pelo fato de identificar os diferentes discursos que disputam significações sobre esse

---

<sup>81</sup> Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/base/como>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

componente curricular na escola, apresentando-nos outra perspectiva de trabalho pedagógico e os supostos efeitos dessa alocação.

Ao longo de todas as versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a e 2018a), os argumentos acerca da EF na área de Linguagens apostam no entendimento de que a linguagem não-verbal corporal comunica algo, transmite mensagens, intencionalmente ou não. Assim, alocá-la nessa área pressupõe que a EF tem muito a dizer e a se expressar por meio de práticas corporais, materializadas nas unidades temáticas propostas pela Base (Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas Corporais de Aventura)<sup>82</sup>. O texto da BNCC (BRASIL, 2016a, p. 100; BRASIL, 2017a, p. 171 e BRASIL, 2018a, p. 212) assegura que a EF, por meio de suas práticas corporais, “[...] são textos culturais passíveis de leitura e produção”.

O entendimento de Linguagem abrangendo dois tipos específicos – a verbal e a não-verbal – é assinalado por diferentes autores da EF. Matthiessen et al. (2008, p. 131) mencionam que a linguagem corporal se refere à linguagem não-verbal, sendo que “os gestos e os movimentos fazem parte dos recursos de comunicação que o ser humano utiliza para expressar suas emoções e sua personalidade, comunicar atitudes interpessoais e transmitir informações”. A perspectiva desses autores me parece estar balizada na ideia de um indivíduo consciente de si e de suas emoções, capaz de transmitir mensagens e estas serem lidas pelo outro, mesmo que possam sofrer a ação dos intervenientes socioculturais. Essa noção ampara-se na concepção de sujeito consciente que, segundo Fink (1998, p. 20) tem a tendência em “[...] acreditar que estamos no controle”. Esse controle é questionado por Fink (1988), com base nos aportes teóricos da psicanálise lacaniana. Relacionando o desejo à linguagem, Fink (1998, p. 26-27) assevera que

Na medida em que o desejo habita a linguagem - e em uma estrutura lacaniana: não há, a rigor, desejo sem linguagem - podemos dizer que o inconsciente está repleto de tais desejos estranhos. [...] O inconsciente está, nesse sentido, transbordando de desejos de outras pessoas: O desejo de seus pais, talvez, de que você estude nesta ou naquela universidade e siga esta ou aquela carreira; o desejo dos seus avós de que você tome juízo e se case e lhes dê bisnetos; ou a pressão dos companheiros de que você se envolva em determinadas atividades nas quais não está realmente interessado. Em tais casos, há um desejo que você considera como "seu", e

---

<sup>82</sup> Estruturação das unidades temáticas a partir da 2ª versão (BRASIL, 2016a), em contraposição à primeira que as organizava em Brincadeiras e Jogos; Práticas Corporais Rítmicas; Esportes; Ginásticas; Práticas Corporais Alternativas; Exercícios físicos; Lutas.

um outro com o qual se debate e que parece estar no controle, e algumas vezes o força a agir, mas você não sente ser inteiramente seu.

Fink (1998) afirma, também, que internalizamos discursos e desejos do Outro e essa internalização, não necessariamente significa que eles passam a ser nossos, mas sim, que ao se internalizarem, permanecem como “[...] corpos estranhos” dentro de nós (FINK, 1998, p. 28). Ao nos expressarmos tanto podemos fazê-lo por meio de nossa subjetividade ou por aquilo que achamos ser nosso, ou seja, algo internalizado em nós, reproduzindo-os.

Assim, afirmar que gestualidade corporal transmite uma determinada mensagem e que o indivíduo tem consciência dessa mensagem, me parece problemático uma vez que opero como a noção de sujeito descentrado, efeito da linguagem, na perspectiva pós-estruturalista. Entendo que “[...] a linguagem opera de maneira independente, fora do nosso controle” (FINK, 1998, p. 32), pois, muitas vezes, falamos e nos expressamos de certa forma que não retrata aquilo que queremos expressar. Isso porque somos sujeitos do inconsciente. Jorge (2005, p. 80) afirma que

O inconsciente não se encontra num suposto mais-além da linguagem, nem em qualquer profundidade abissal ou oculta; ele se acha nas palavras, apenas nas palavras e é nas palavras enunciadas pelo sujeito que ele pode ser escutado. Estruturado como uma linguagem, é nela que o inconsciente se acha profundamente enraizado.

Concebendo a linguagem corporal como uma forma de linguagem, suas mensagens são provenientes do inconsciente, inconsciente este que se configura como “[...] um saber que não se sabe. [...] um saber Outro” (JORGE, 2005, p. 66), logo impossibilitando de ser passível de leitura como se quer na Base. Múltiplas leituras serão possibilitadas, da mesma forma que múltiplas serão as mensagens ‘sem controle’.

Stavrakakis (2007), com base nas considerações de Lacan, salienta que o sujeito lacaniano não é o sujeito do conhecimento, um sujeito consciente e sim “o sujeito da falta por excelência” (STAVRAKAKIS, 2007, p. 43), pois que a falta e a identificação são traços que marcam a condição humana. Essa falta propicia uma busca constante para ser preenchida – algo crucial para a significação – a busca pela identidade. Porém, essa busca pela completude é impossível de ser conseguida, pois que a identidade é sempre fracassada. Desse modo, temos “[...] uma série de identificações falidas ou melhor ainda um jogo entre a identificação e

seu fracasso, um jogo profundamente político (STAVRAKAKIS, 2007, p. 55). Nesse sentido, “[...] o sujeito sempre tenta suprir essa falta constitutiva no nível da representação através de contínuos atos de identificação” (STAVRAKAKIS, 2007, p. 63).

Não obstante, se operarmos com o entendimento de que os gestos corporais expressam nossos sentimentos e pensamentos, por meio da expressão corporal, da linguagem corporal, a mensagem transmitida se refere a processos de identificação falidas, que nunca terão fim.

Fonseca et al. (2017, p. 663) afirmam que “[...] não temos um sujeito fixo, estático, mas um indivíduo que é constantemente construído e transformado em sujeito pelas múltiplas relações e pelos discursos em que está imerso”. Assim, o sujeito do inconsciente é constituído pela e na linguagem. Desse modo, a linguagem “[...] não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma que faz o sujeito. [...] O sujeito não fala, mas é falado” (KUPFER, 2010, p. 270). E por esse viés, pensar na linguagem corporal como aquela que ‘diz algo’ me parece questionável, uma vez que se o sujeito não fala, é falado, sua linguagem corporal não é consciente, pois que os movimentos corporais são representações simbólicas do Real, real esse que é inconsciente. Vivemos em um mundo discursivo o qual nos precede e continuará após a nossa morte (FINK, 1998).

O corpo na perspectiva lacaniana “[...] não é o corpo biológico. [...] é o corpo marcado pelo significante e habitado pela libido, corpo erógeno e singular. Corpo de desejo e, portanto, de gozo [...]” (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002, p. 143-144). Segundo Fink (1988, p. 28) “[...] o corpo está à mercê da linguagem, à mercê da ordem simbólica”.

Muito embora Lacan não se debruce extensivamente sobre a corporeidade, ele reflete sobre o corpo a partir de três perspectivas que se complementam: o Imaginário, o Simbólico e o Real. No que se refere ao Imaginário, o corpo é visto como imagem que se constitui a partir do outro, marcado pela subjetividade e a própria imagem assumida pelo sujeito (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002). No que diz respeito ao Simbólico, o corpo se constitui na relação fala-linguagem-corpo, “[...] no qual as diversas partes podem servir de significantes, isto é, ir além de sua função no corpo vivo” (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002, p. 144), ou seja, marcado pelo significante (CUKIERT, 2004). Já na perspectiva do Real, o corpo tem relação íntima



com o gozo, não como organismo, mas como energia psíquica, sendo que o corpo orgânico ressoa essa energia (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002).

Mais especificamente no que diz respeito ao corpo na dimensão simbólica, Cukiert (2004, p. 2) assevera que essa dimensão “[...] implica verificar como se estabelece a relação entre fala-linguagem-corpo”. Nesse sentido, o corpo que fala é marcado por um conjunto de significantes.

Cukiert e Prizskulnik (2002, p. 144) salientam que a noção de gozo não se relaciona à noção de prazer e sim com a “[...] satisfação que um sujeito falante pode experimentar no uso de um objeto desejado, postulando que a questão da satisfação também se inscreve na rede de sistemas simbólicos que dependem da linguagem”.

Dissertando sobre o estágio do espelho, Cukiert e Prizskulnik (2002) afirmam que a partir da imagem corporal a criança vai estabelecendo relações diferenciais entre o seu corpo e o mundo que o rodeia e que a imagem corporal pode ser pensada como um “efeito formador” (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002, p. 145), pois que é

[...] o reconhecimento primeiro da criança de sua totalidade no espelho e a antecipação imaginária de um corpo unificado, por meio de uma identificação primordial do sujeito com a imagem, que possibilita à criança ultrapassar o momento pré-especular, marcado por uma imagem de corpo fragmentada, constituindo uma subjetividade.

Dessa forma, a imagem corporal, para Lacan, é extremamente importante na constituição do sujeito por possibilitar à criança estabelecer relações entre seu corpo e a realidade que o circunda. Ela se reconhece como sujeito e é a partir do outro que a criança vai aprendendo a se reconhecer – efeito da perspectiva do Imaginário (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002).

Já no Simbólico, tem-se “[...] o advento do sujeito, sujeito do próprio desejo”. O Simbólico pré-existe ao sujeito, pois que já se encontra em diferentes discursos, antes mesmo do nascimento da criança e permanece após sua morte” (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002, p. 147). Assim, a linguagem afeta o sujeito e para a psicanálise,

[...] o ser humano não se restringe ao corpo biológico, afirmando o inconsciente e a linguagem como constituintes fundamentais. Nesse sentido, podemos considerar que qualquer abordagem, seja médica, farmacológica, corporal, etc., que aborde o sujeito como puro organismo, desconsiderando o campo do inconsciente e do desejo, faz uma leitura parcial do ser humano (CUKIERT; PRISZKULNIK, 2002, p. 149).

Do ponto de vista do Real, o corpo relaciona-se ao gozo, que permitirá ao sujeito estabelecer diferentes relações satisfatórias com algo que deseja e que “[...] se inscreve na rede de sistemas simbólicos que dependem da linguagem” (CUKIERT, 2004, p. 227).

A partir dessas considerações, destaco que o sujeito, na teorização aqui tratada, é um sujeito descentrado, cuja linguagem não é uma representação do mundo e que não se fixa em uma determinada significação. Assim, a linguagem corporal é a representação Simbólica de um Real inconsciente, expresso em um arranjo Imaginário de se estar no mundo.

Dessa forma, operar com a noção de que a EF opera com uma linguagem corporal pressupõe, na teorização aqui tratada, entender que essa linguagem não é consciente e que não temos controle sobre ela. Da mesma forma que não temos controle da leitura do outro nesse mesmo processo. É como se a linguagem corporal ecoasse por um vazio interpretativo, vazio esse compreendido como impossível de ser preenchido, em um processo de deslizamentos de sentidos constantemente. Opero com o entendimento de uma falência de leitura única sugerida pela linguagem corporal. Qualquer leitura que se faça passará efetivamente pela tradução, dentro de outras tantas possíveis. Mesmo porque, quem está a emitir alguma mensagem por meio da linguagem corporal estará, também, falindo no processo de representar, simbolizar o Real.

As discussões acerca da incorporação da EF na área de Linguagens não é algo novo trazido pelo texto da BNCC. Essa inserção já vinha sendo pensada e divulgada de forma ‘oficial’ por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000). Desde então, diferentes autores da área (MATTOS; NEIRA, 2000; LADEIRA; DARIDO, 2003; GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINO; BETTI, 2005; MATTHIESEN et al., 2008; DUARTE, 2010; SANTOS; MARCON; TRENTIN, 2012; BRITO, 2013; LADEIRA; DARIDO; RUFINO, 2013; FONSECA et al., 2015; GOERGEN; ISSE, 2016; FONSECA et al., 2017) vêm refletindo e discutindo sobre essa inserção pautados, cada um, conforme o aporte teórico de que o corpo transmite mensagens e emoções.

Com um discurso próximo ao texto da BNCC, o PCNEM (BRASIL, 2000) opera com o entendimento de linguagem como transdisciplinar, produtora de sentidos, humana, produto e produção cultural, criativa, contraditória e pluridimensional. O movimento corporal, a gestualidade corporal, nessa perspectiva,

são compreendidos como linguagem não-verbal, pois “[...] é com o corpo que somos capazes de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. [...] O corpo, ao expressar seu caráter sensível, torna-se veículo e meio de comunicação” (BRASIL, 2000, p. 38). Em função desse entendimento, a EF na área de Linguagens perpassa ao entendimento de que o corpo se comunica sempre na interação com o outro e que essa linguagem pode ser ‘lida’, ‘compreendida’ como algo que está sendo reproduzido e produzindo a cultura.

Anteriormente à publicação dos PCNEM, algumas discussões acerca do corpo e a linguagem já eram realizadas, como em Soares et al. (1992), Kofs (1994), Gonçalves (1994) e Vianna e Castilho (2002), porém com algumas nuances.

Soares et al. (1992), como base na teorização histórico-crítica, salientam de forma discreta que a linguagem corporal expressa diferentes emoções, sentimentos e comportamentos e que deve ser apreendida por meio do conhecimento e reflexão acerca da cultura corporal. Assim, cada tema da cultura corporal (Dança, Ginástica, Lutas, Esportes, Jogos, etc.) expressa sentidos/significados **intencionais que permitem a leitura da realidade**<sup>83</sup> por meio da EF.

As considerações de Kofs (1994) perpassam a noção de que o corpo é contido pelas esferas social e cultural, expressando-se de acordo com diferentes discursos. Interroga a possibilidade de o próprio corpo ter uma linguagem própria, ou seja, se o corpo se expressa em um contexto discursivo fora dele ou se ele mesmo teria sua própria linguagem. A autora não exime a influência da cultura na expressividade corpórea, no entanto afirma que no corpo incidem dois discursos: um que quer discipliná-lo, por meio de instituições como a escola, a sociedade, o trabalho, etc. e outro que o quer indisciplinado, livre, solto, que se expressa livremente. Assim, questiona se há uma linguagem corporal, um discurso do corpo que se faz liberto das amarras sociais. Aponta que o corpo oscila frente a uma infinidade de discursos e que, apesar de ele se apresentar tal qual um ou outro discurso, ele possui uma linguagem que, muitas das vezes, “[...] a fala é incapaz de expressar” (KOFs, 1994, p. 60). Entendo que a autora avança em alguns aspectos em sua perspectiva, quando questiona se o corpo tem uma linguagem própria, porém, de certa forma, mantém o registro da possibilidade de expressão corporal intencional e consciente.

---

<sup>83</sup> Grifos meus.

Já Gonçalves (1994, p. 153) chama a atenção para o fato de a comunicação corporal ser anterior à verbal, sendo que “[...] no movimento corporal o inteligível e o sensível se unem na produção de sentido”. Segundo a autora, “[...] o corpo se expressa, mesmo quando quer ocultar. Expressa não somente sua história individual, mas também a história acumulada de uma sociedade, que nele imprimiu seus códigos” (GONÇALVES, 1994, p. 152-153). Mantém uma relação consciente dessa expressão corporal, somando às suas reflexões a produção de sentidos por meio da linguagem corporal pautada no indivíduo consciente e em seus sentimentos.

Vianna e Castilho (2002) assumem o entendimento de que o corpo fala, cria e pensa. O corpo registra as emoções vividas ao longo da vida, possui uma memória e traduz sua história de vida e os limites que são impostos a ele. As autoras discorrem que o corpo

[...] fala através do volume do som da voz, dos tiques e cacoetes, do jeito de abaixar a cabeça, do nível do olhar voltado sempre para o chão, para frente ou para o alto; fala através do posicionamento da cabeça sobre os ombros, do jeito que estes se curvam ou se empinam; [...] Ele fala também do que está ocorrendo agora, enquanto você lê este texto, enquanto você dá aula, enquanto aprende. Ele fala de contínuas transformações que estão ocorrendo o tempo todo, exatamente porque consiste numa estrutura dinâmica (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 25-26).

Essas discussões têm em comum o entendimento de que o corpo se comunica e, por esse motivo, possui uma linguagem corporal. Essa linguagem tem uma intencionalidade. Essa assertiva é corroborada por diferentes autores da EF que vêm discutindo sobre a relação entre a EF e a área de Linguagens, tanto a partir das discussões propiciadas pelo processo de construção da Base quanto em outras obras acadêmicas da área desse componente curricular.

No entanto, chamo a atenção, mais uma vez, para o fato de que, a linguagem corporal, não necessariamente transmite uma mensagem intencionalmente. Baseando-me nas considerações lacanianas, entendo que o sujeito é constituído pela e na linguagem e que a linguagem corporal, como um ‘tipo’ de linguagem, vai constituindo o sujeito e não simplesmente representando-o, no sentido de produzir algo a partir de um referente fixo. Ouso, inclusive, estabelecer um nexos entre a linguagem corporal e discurso, na medida em que se a linguagem corporal é uma prática de linguagem, ela se aproxima mais da significação de discurso do que da própria Linguagem. Apoiando-me na TD, não opero com práticas discursivas (da

ordem da fala) e não discursivas (corporal). Concebo como Laclau (2011), que toda prática é compreendida como discurso e que todo o discurso é prática. O próprio autor salienta que discurso não remete apenas à linguagem. Discurso é isso e muito mais. Discurso envolve linguagem, ações e instituições (LACLAU, 2011). Dessa forma, a linguagem corporal pode ser compreendida como produtora de discursos.

Zordan (2016) traz contribuições para se pensar a EF na área de Linguagens aproximando essas discussões dos aportes teóricos lacanianos. A autora destaca a aceitação do inconsciente como linguagem, ou seja, “[...] o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (JORGE, 2005, p. 65)<sup>84</sup>.

Apoiada nos aportes do pós-estruturalismo, entendo a gestualidade corporal, a linguagem corporal, como um significante que sempre se remete a outro significante. Nesse sentido, ao se expressar (inconscientemente) a mensagem que se tenta transmitir não é tão clara ao sujeito da ação e não será, também, passível de uma única leitura pelo outro que a lê. Daí meu entendimento de que o movimento corporal, enquanto linguagem, não é passível de uma única leitura e sim de várias possíveis, como traduções, com sua significação final sempre adiada. A linguagem corporal é um significante que se remete a outro significante. Para Lacan, o significante “[...] é o equívoco, a pluralidade de sentido, que favorece a passagem do inconsciente no discurso” (LACAN apud JORGE, 2005, p, 79), ou seja, o significado desliza sob o significante (JORGE, 2005).

No processo de constituição da BNCC, houve disputas político-discursivas a respeito da inserção da EF na área de Linguagens, na tentativa de questionar e até mesmo modificar o que vinha sendo proposto pela Base.

Bracht (2016, p. 1)<sup>85</sup>, em parecer crítico emitido à 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a), considerou que a EF poderia ser compreendida como uma área independente na BNCC, sem estar vinculada a nenhuma área em especial juntamente com a Arte, por entendê-las como “[...] áreas de conhecimento diferenciadas e autônomas”. O parecerista ainda apontou que a aglutinação

---

<sup>84</sup> Jorge (2005, p. 79) assinala que “Lacan foi erroneamente considerado um teórico estruturalista, pois o termo estrutura, comparecente em sua assertiva ‘o inconsciente é estruturado pela linguagem’, não deve ser tomado no sentido estruturalista, mas sim no sentido psicanalítico. Trata-se, na estrutura em jogo na linguística, de uma **estrutura de exclusão do sujeito**, ao passo que, na psicanálise, de uma **estrutura de inclusão do sujeito**”. Grifos do autor.

<sup>85</sup> O parecer do professor Valter Bracht não se encontra disponível no site da BNCC. O acesso a ele se deu via prof. Marcos Neira que, gentilmente o disponibilizou para as discussões de minha tese, do qual agradeço de antemão.

realizada na área de Linguagens, pelos diferentes componentes curriculares, possui diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas e

[...] pode produzir uma necessidade de adaptação forçada de determinado componente aos delineamentos característicos do componente curricular que melhor ou mais especificamente representa a área do conhecimento. Isso pode ter acontecido em parte com a Educação Física. Por isso é importante ressaltar que a alocação em uma área não deve significar o apagamento das especificidades dos diferentes componentes, mas muito mais, um esforço de articulação de saberes no sentido de fazê-los todos concorrer para uma tarefa comum (BRACHT, 2016, p. 2).

Um participante da consulta pública menciona o caráter autônomo da EF, ao asseverar que

A Educação Física também foi questionada pelo fato de não ser apresentada como Área de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular. A disciplina está presente em todas as outras áreas, porém acreditamos que, por se tratar de uma disciplina que é também muito relevante para a Educação Infantil, a mesma deveria estar presente como uma Área de Conhecimento (CP).

O caráter diferenciador que se reveste a EF é também defendido por Oliveira (1999, p. 5) ao compreendê-la como uma área multidisciplinar:

[...] como única atividade dos currículos escolares hodiernos que permite uma abordagem biológica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica e política das práticas corporais como manifestação humana, justamente pela sua constituição multidisciplinar.

Nessa linha de raciocínio, Moreira et al. (2016) salientam que a EF se configura como uma área multidisciplinar e que, na concepção crítico superadora, ela não se reporta apenas aos entendimentos da linguagem corporal, e sim, como um campo específico de conhecimentos e saberes que contém especificidades que deverão ser trabalhadas na escola.

Para além da inserção na área de Linguagens e de forma autônoma na BNCC, Fonseca et al. (2017), em pesquisa realizada junto a professores de EF e coordenadores pedagógicos afirmam que, no entendimento de alguns docentes, a EF poderia estar alocada na área das Ciências da Natureza, aproximando-se ou resgatando-se a perspectiva da saúde.

Alocar a EF na área das Ciências Humanas também é uma possibilidade para Matthiesen et al. (2008, p. 130), “[...] uma vez que tem uma forte ligação com os conhecimentos produzidos historicamente, naquilo que se convencionou denominar de Cultura corporal ou Cultura corporal de movimento”. Essa perspectiva também foi

mencionada por um participante da consulta pública, questionado a alocação da EF na área de Linguagens.

Há, nesses argumentos, significações diferenciadas quanto à EF no currículo escolar, uma vez que ela pode transitar tanto pela área de Linguagens quanto pelas Ciências Humanas e da Natureza, sendo, também, entendida como área autônoma de conhecimento. Cada uma dessas significações para a EF é compreendida como demandas, uma vez que reivindicam determinado registro curricular para o componente na BNCC. Cada demanda exposta pressupõe conceber a EF de forma diferente no fazer pedagógico, pautada em teorizações distintas, transitando por significações que marcaram esse componente curricular ao longo de seu processo de escolarização no Brasil. Diferentes significações da EF advindas tanto da inserção na área de Linguagens, quanto nas Ciências Naturais, ou nas Ciências Humanas ou, ainda, como área autônoma de conhecimento, disputam uma fixação identitária da ordem do impossível, uma vez que a afirmação de uma determinada identidade, pressupõe a tentativa de negação das outras. Assim, essas outras identificações, expulsas da cadeia articulatória, fazem parte do processo de identificação identitária da EF pela negatividade: o que é negado faz parte da identidade pretendida. Como salienta Laclau (2013, p. 144), cada demanda se liga a outras por meio de “[...] cadeia de equivalência, que resulta de uma construção discursiva contingente, e não de uma convergência imposta a priori”.

O caráter interdisciplinar que a EF pode assumir, pressupõe uma prática pedagógica constituída de conhecimentos que dialogam com os demais componentes curriculares da escola. No entanto, essa interdisciplinaridade pode acontecer independentemente de a EF estar inserida em uma determinada área de conhecimento ou não. Não é porque ela se encontra alocada na área de Linguagens que, juntamente com a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira Moderna e a Arte, que se efetivará um trabalho pedagógico interdisciplinar apregoado pela BNCC. Mesmo porque, a EF pode participar de um trabalho interdisciplinar com todas os demais componentes curriculares e não apenas aqueles inseridos na área de Linguagens.

Sobre esse aspecto, Rodrigues (2016a), em seu parecer crítico, mencionou haver limitações no que se refere ao diálogo interdisciplinar necessário ao se reunir os componentes curriculares na área de Linguagens, existindo poucas articulações entre os objetivos de cada componente. Mesmo concordando com a alocação da EF

na área de Linguagens, a parecerista chamou a atenção para que fossem feitas discussões mais aprofundadas sobre essa inserção, uma vez que a EF ainda é reconhecida pertencente à área da Saúde<sup>86</sup>.

De acordo com o relatório da CONSED e UNDIME a respeito dos Seminários que ocorreram para se discutir a BNCC a partir de sua 2ª versão, três estados brasileiros (Pernambuco, Bahia e São Paulo) questionaram a ausência de discussões sobre a Saúde na EF. Os estados em questão solicitaram a necessidade de uma articulação entre a EF com as Ciências da Natureza (Pernambuco e Bahia) e que a Saúde seja considerada um tema integrador da BNCC (São Paulo)<sup>87</sup>. Esses apontamentos podem ser compreendidos como alguns dos sentidos vinculados à EF, no que concerne à sua relação com as Ciências da Saúde, significando Educação Física como Saúde, uma das significações que pode ser assumida para além de Linguagens.

Segundo Baptista e Vilarinho Neto (2017, p. 143),

Boa parte da literatura que dialoga com as ciências biológicas tem como referência a ideia de que as práticas de atividades físicas, exercícios e esportes são diretamente responsáveis pelo processo de promoção da saúde, como pode ser verificado em autores da literatura internacional como Cooper (1982), Paffenbarger (1970) e pela equipe de Blair (LEE et al., 2012), e no Brasil, sobretudo o grupo do Centro de Estudos e Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) coordenado por Matsudo (2000). Este autor sempre foi uma referência no debate sobre a importância da atividade física para a saúde. Além dele, outros autores têm feito esta defesa, como são os casos de Nahas (HOEFLMANN et al., 2015) e Guedes (2013), que contribuem para pensar a relação biológica dos exercícios físicos com a saúde.

Diferentes autores operam com o entendimento de que a EF pode e deve trabalhar na perspectiva da Saúde na EB, principalmente no Ensino Médio. O discurso de que a escola é lugar privilegiado para discussões sobre Saúde e a EF o componente curricular responsável pelas atividades físicas e esportivas que poderão produzir modificações comportamentais dos alunos, adotando um estilo de vida mais saudável e ativo fisicamente na vida adulta, são enunciadas por Marques et al. (2017). Os autores defendem que o direcionamento para a promoção da saúde via

---

<sup>86</sup> Na CAPES, a área 21 envolve quatro áreas específicas: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, com caráter multiprofissional e interdisciplinar, abrangendo tanto a área biológica e médica, quanto a das humanidades. Ver: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrinial-2017/20122017-EDUCACAO-FISICA-quadrinial.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

<sup>87</sup> Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016\\_09\\_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf)>. Acesso em: 7 jul. 2018.



aulas de EF é uma das significações que legitimam a presença desse componente curricular na escola, muito embora compreendem que essa acepção não se configura como a única para a área. No entanto, reafirmam que, academicamente, se tem produzido uma série de estudos que corroboram com os benefícios da prática sistematizada de exercícios físicos para o desenvolvimento da saúde, tanto de crianças, quanto de adultos e idosos.

Argumentos a respeito dos elevados índices de obesidade, hipertensão arterial e diabetes, apresentados por crianças e adolescentes e o surgimento de doenças hipocinéticas atualmente, têm fornecido subsídios aos adeptos da significação da EF como Saúde, para a defesa dessa demanda no ambiente escolar em toda a EB (SOUZA et al., 2017; LINARD et al., 2017), em contraposição à EF como Linguagem. No cerne dessa questão está a noção de que ao se trabalhar nessa perspectiva, haverá uma Educação para a Saúde, de forma a conscientizar os estudantes, na busca da melhoria da qualidade de vida e que, no futuro, possam se tornar pessoas fisicamente ativos, combatendo, assim, o sedentarismo e as doenças que, por ventura, possam surgir dele. Interessante destacar aqui o discurso de que os conhecimentos acessados a respeito da Saúde nas aulas de EF, poderão ser utilizados o futuro dos estudantes, de forma a beneficiá-los. Tem-se a noção de conhecimento para algo, o que, de certa forma, dialoga com o discurso das competências. Além disso, minimiza a obrigação do Estado em promover políticas públicas de saúde e bem-estar para a população, responsabilizando o cidadão pelo cuidado por sua saúde. De acordo com Mezzaroba (2012, p. 235),

[...] a relação entre atividade física e saúde, conforme defendida pelo campo hegemônico da EF, pode ser entendida numa relação “positiva”, ou seja, a prática de atividade física resultar em ganhos em relação à saúde, desde que as condições de vida e o contexto do indivíduo sejam “favoráveis” em relação ao acesso a uma educação digna e de qualidade, aos serviços básicos de saúde, aos bens de consumo diversos etc. Entretanto, quando o contexto de vida do indivíduo é “desfavorável”, quando não há a disponibilidade de uma alimentação adequada, uma boa moradia, vestimenta, educação que encaminhe o cidadão à alfabetização e à aquisição dos conhecimentos fundamentais/profissionalização, entre tantos outros exemplos, podemos inferir que é muito contraditório afirmar que atividade física geraria saúde (até porque, que saúde é essa?).

Baptista e Vilarinho Neto (2017), apesar de salientarem a importância de se refletir sobre o corpo por meio do viés da Saúde, evidenciam, também, a relevância de discuti-lo por meio dos aportes teóricos sociológicos incluindo-se reflexões sobre

o lazer, a educação, a liberdade, os direitos sociais e a estética, embasadas, também, por discussões filosóficas.

A 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) elencou, entre as práticas corporais da EF, os Exercícios Físicos a partir do 3º ciclo (6º e 7º anos) até o Ensino Médio. Essa sistematização apresentou algumas considerações acerca da relação da EF com a Saúde, mesmo estando alocada na área de Linguagens. Como exemplos de alguns dos objetivos dos Exercícios Físicos como prática corporal da EF têm-se:

Diferenciar exercício físico de atividades físicas e de outras manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2015a, p. 105).

Experimentar diferentes programas de exercícios físicos (BRASIL, 2015a, p. 109).

Perceber as alterações corporais resultantes do programa de exercício físico realizado (BRASIL, 2015a, p. 112).

Reconhecer e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos (BRASIL, 2015a, p. 112).

Em meio à consulta pública, alguns participantes questionaram a inserção dos Exercícios Físicos como uma das práticas corporais da EF, salientando que suas orientações poderiam ser alocadas em outras práticas, pois que seus conhecimentos permeiam todos as demais práticas sistematizadas.

O texto apresenta o Exercício Físico como uma categoria. Entendemos que o Exercício Físico deve ser uma subcategoria transversal a todos os elementos da cultura corporal (CP).

[...] chamo atenção na mudança de alguns eixos na disciplina de Educação Física como por exemplo: Exercício físico, que na minha percepção está bem contemplado no antigo eixo de Ginástica (CP).

Tiraria Exercícios Físicos e deixaria dentro do campo de ginásticas (CP).

[...] encontramos o "Exercício Físico" como categoria temática da Educação Física, sendo que, poderia emergir de todos os elementos, esporte, danças, lutas, etc... (CP).

Em contrapartida, houve alguns participantes que mencionaram a falta de discussões acerca da Saúde e dos conhecimentos específicos a respeito do corpo no documento:

[...] a proposta não contempla a dimensão de saúde da área (CP).

A ausência de temas que possam trabalhar os conhecimentos sobre o corpo, como por exemplo, conhecimentos dos sistemas corporais:

cardiorrespiratório, muscular, etc. Além de temas como primeiros socorros e imagem corporal (CP).

É uma das áreas do conhecimento humano ligada ao estudo e atividades de aperfeiçoamento, manutenção ou reabilitação da saúde do corpo do ser humano. Ela trabalha, num sentido amplo, com prevenção de determinadas doenças. [...] (CP).

Acrescentar a seguinte manifestação da cultura corporal “Conhecimento sobre o corpo”, visto que no decorrer do texto preliminar sentimos falta do conteúdo em que o aluno aprendesse a conhecer e refletir sobre seu corpo, suas características e peculiaridades (CP).

Tomar gosto pelas práticas corporais durante sua vida escolar, levando esse hábito para ser empregado ao longo de toda a sua existência, que resultará terminantemente na manutenção e/ou otimização da sua qualidade de vida (CP).

[...] deveriam ser abordados assuntos relacionados à saúde, como qualidade de vida, sedentarismo e nutrição, podendo ser compartilhado com outras disciplinas (CP).

[...] conteúdos importantes como saúde e qualidade de vida, ficam de fora e no mundo atual com tantas doenças relacionadas a falta de atividade física, é de suma importância que o aluno saiba como se cuidar adquirindo hábitos saudáveis de vida (CP).

Essas sugestões apontadas pelos diferentes atores sociais no processo de consulta pública à 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) propiciam a visualização de posicionamentos diferenciados em relação à Saúde. De um lado há aqueles que não veem a necessidade de se ter uma prática corporal específica para tratá-la, entendendo-a como um tema transversal e, de outro, um grupo que acha importante a Base tratá-la como uma prática corporal da EF. Isso nos sugere que a significação da EF como Saúde ainda é presente na comunidade disciplinar, e que a demanda pelos conhecimentos concernentes à Saúde está presente nas disputas político-discursivas da área. Ela não foi eliminada totalmente do processo instituído pela produção da BNCC.

Essa disputa é evidente, também, nas contribuições dos pareceristas críticos. Rodrigues (2016a, p. 10) concordou com a sistematização dos Exercícios Físicos para a EF, destacando a abordagem didática e pedagógica do tema, recomendando reflexão crítica de questões que permeiam à [...] saúde, à qualidade de vida, aos padrões de estética corporal, ao trabalho e ao lazer”, principalmente se forem desenvolvidas no Ensino Médio.

Em contrapartida, Bracht (2016) e Soares (2016) ponderaram não haver necessidade de uma sistematização específica dos Exercícios Físicos como prática corporal da EF, uma vez que seus objetivos podem ser vivenciados e discutidos

pelas demais práticas elencadas pelo documento da Base EF. Esse pensamento foi compartilhado por Gariglio (2016, p. 6), além de reiterar que a sistematização dos Exercícios Físicos pela EF “[...] não se adequa epistemologicamente com o conceito de linguagem” apontada pelo documento da Base (BRASIL, 2015). Aconselhou que os objetivos referentes aos Exercícios Físicos fossem incorporados às Ginásticas, o que foi também sugerido por Rezer (2016).

As versões seguintes da BNCC (BRASIL, 2016a, 2017a e 2018a) suprimiram os Exercícios Físicos como umas das práticas corporais a serem trabalhadas pela EF na EB, sendo alguns de seus objetivos incorporados às Ginásticas, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando esta se organiza de duas formas: ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal (BRASIL, 2017a; 2018a). No entanto, acredito que as considerações concernentes aos Exercícios Físicos podem ser discutidas em quaisquer práticas corporais, pois o movimento humano produz sensações cinestésicas e fisiológicas que abarcariam suas vivências e reflexões, tanto nos Esportes, quanto nas Lutas, nas Danças, nas Práticas Corporais de Aventura, nas Brincadeiras e Jogos e nas Ginásticas, não sendo de exclusividade desta última. São conhecimentos importantes que podem ser sistematizados pela EF ao longo da EB, por dizerem respeito à constituição orgânica pessoal e coletiva.

Fonseca et al. (2017, p.668) afirmam que muitas das críticas referentes à inserção da EF na área de Linguagens se dão em função de conceberem a prática pedagógica desse componente curricular pelo viés da linguagem corporal na qual os [...] saberes referentes ao corpo ou à expressão corporal seriam mais evidenciados do que outros conhecimentos”. Para os autores, conceber tal ideia restringe a potencialidade da linguagem, concebendo-a como “coisa em si”, numa perspectiva estruturalista (FONSECA et al., 2017). Em função desse entendimento, sugerem que é mais produtivo refletir os efeitos provenientes da alocação da EF na área de Linguagens do que a própria inserção (FONSECA et al., 2017).

Pontin (2016) discute a EF na área de Linguagens, por meio da primeira versão. A autora aponta ‘pontos de brilho’ acerca da BNCC para a EF, sendo favorável à inserção da EF nas Linguagens uma vez que proporciona uma reflexão acerca da própria área e sua prática no contexto escolar. Para a autora, associar a EF à Linguagem permite pensá-la em um terreno da política, pautando suas

considerações em Safatle (2015), salientando a necessidade de se propor alguma forma de pensar a EF, para além da crítica.

Permanecer na crítica sem propor outras formas de contato, contágio dos corpos com as experimentações pode ficar vazio de sentidos. O que significa dizer, para a educação física, que permanecer na crítica aos modelos de racionalidade das pesquisas e construções de conhecimento, permanecer na crítica ao esporte de alto rendimento, permanecer na crítica das sujeições ao sistema neoliberal de produção seja na escola, nas políticas públicas etc. é importante, mas pode, também, permanecer vazio. A ideia da crítica precisa vir acompanhada, para que se possa experimentar isso nos corpos, de produção e circulação de outros afetos para além da crítica, da repulsa. É preciso forçar o pensamento a furar as normatividades desde dentro delas (PONTIN, 2016, p. 7).

Alguns participantes da consulta pública concordaram com a alocação da EF na área de linguagens:

A ideia de educação física como linguagem vem sendo alvo de inúmeras discussões e pesquisas, mas já considerada uma linguagem, a educação física vem ocupando seu espaço com força e dignidade, a linguagem de expressão corporal que é transmitida através desse meio é algo de suma importância e beleza. **Além de mostrar para todas as pessoas que educação física não é coisa de ignorantes e folgados assim como muitos pensavam**<sup>88</sup> (CP).

[...] a proposta da BNCC para que a área da educação física seja considerada uma área de linguagens foi uma ótima ideia pois assim ela poderá trabalhar melhor a linguagem corporal como forma de ensino, fazendo com o que o aluno melhore seu desenvolvimento social (CP).

Concordo com a ideia de que a Educação Física esteja relacionada a área de linguagens, pois existe diferentes tipos de manifestações da comunicação e o corpo é uma delas (CP).

Eu acho que seria interessante a educação física ser considerada uma área de linguagem, isso pode trazer pontos muito positivos para a área, pois se torna mais acessível a todos e mostra também que é uma área muito ampla (CP).

Entendo que esses apontamentos se revestem de um discurso 'simplista' quanto a inserção da EF na área de Linguagens, uma vez que se apoia na questão da comunicação corporal passível de leitura. Além disso, nos exemplos trazidos, percebo que essa alocação, para esses participantes, dá respaldo pedagógico à EF, legitimando-a nos espaços escolares como um componente que contribui com a formação sociocultural dos alunos.

---

<sup>88</sup> Grifos meus. Veja que o participante da consulta pública acha importante a EF estar na área das Linguagens, pois isso empodera o componente curricular e seus professores, dando legitimidade ao trabalho pedagógico desenvolvido.

No que diz respeito à 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a), Betti (2017) afirma que o entendimento da EF nas Linguagem foi ampliado nessa versão, porém

[...] continuam ausentes boas e fundamentadas justificativas para explicar por que EF é “Linguagem”. É compreensível, pois exigiria buscar fundamentos na semiótica, área de estudos pouco explorada na EF. Contudo, há um entendimento de linguagem “embutido” quando a BNCC-EF deixa-se influenciar pela praxiologia motriz de Pierre Parlebas, com sua clara inspiração no estruturalismo de Saussure, fundado em categorias dicotômicas (significado x significante; sincrônico x diacrônico etc.) e na supremacia da língua, “sistema de signos ideal”. Não me parece a melhor opção se se quer valorizar a linguagem corporal, a qual não se permite submeter à estrutura da língua.

Neira e Souza Júnior (2016, p. 196-197) explicitam a noção da EF na área de Linguagens:

Entender a Educação Física enquanto componente da área de Linguagens significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal. A cultura corporal de movimento é o próprio conteúdo das aulas, pois se tratado conhecimento específico que qualificará a leitura que as crianças, jovens e adultos fazem das práticas corporais disponíveis na sociedade, bem como a sua reconstrução crítica na escola.

Em contraposição à EF na área de Linguagens, Martineli et al. (2016, p. 82), com base nas considerações de Duarte (2004), entendem que a alocação desse componente curricular nessa área constituiu-se como uma incoerência, “[...] um retrocesso histórico sem precedentes, visto que ao contrapor-se ao paradigma da aptidão física, tem se orientado por uma perspectiva subjetivista, esvaziada de conteúdos e que desvaloriza a mediação do professor”.

Souza e Ramos (2017, p. 79), por sua vez, apontam equívocos quanto à alocação da EF na área de Linguagens, visto que se corre o risco de se “[...] perder a concretude do saber sistematizado no âmbito da cultura corporal” (SOUZA; RAMOS, 2017, p. 79).

Neira (2018, p. 8), analisando a 3ª versão da BNCC (BRASIL 2017a), afirma que “[...] é inconsistente a fundamentação para o ensino da Educação Física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área de Linguagens e o que isso significa em termos didáticos”.

Vianna (2017), em parecer crítico à 3ª versão da Base, apontou incompletudes e contradições ao documento da EF, no que diz respeito à sistematização de seu conhecimento. O parecerista afirmou que a EF “[...] nunca

teve um currículo com proposta de progressão de conhecimento numa abordagem culturalista – e não existe um consenso acadêmico em relação a essa questão” (VIANNA, 2017, p. 16). Por esse motivo, os argumentos acerca da inserção da EF na área de Linguagens devem ser bem construídos de forma que o documento não seja rejeitado pelos docentes e pela própria área acadêmica. Salientou, inclusive, que “[...] a proposta atual – eminentemente culturalista – se esforça para dialogar com a Área das Linguagens. Entretanto, apostando na inovação abandona tradições e a integralidade interna dos saberes da Educação Física” (VIANNA, 2017, p. 17).

As demandas a favor e contra à EF na área de Linguagens na BNCC operam com a noção de uma significação última para esse componente curricular. Como já venho discorrendo, a política curricular se reveste de inúmeras possibilidades para se pensar a EF no âmbito escolar. O processo de constituição de uma determinada política curricular não finda os embates políticos. São fixações temporárias que, contingencialmente, hegemonomizam ou tentam hegemonomizar determinado discurso.

Nesse sentido, existem fronteiras entre as áreas onde a EF possa ser alocada que, em um primeiro momento, bloquearia concebê-la por meio de outras significações. No entanto, de acordo com Laclau (2011), entendo que essas fronteiras não são compactas e que não impedem um fluxo entre elas. Há constantes deslizamentos nas fronteiras, pois as mesmas se constituem de porosidades. Desse modo, a alocação da EF, seja na área de Linguagens, seja nas Ciências da Natureza ou nas Ciências Humanas, ou como área autônoma na Base, sugere a fixação identitária desse componente curricular, bloqueando os diferentes sentidos atribuídos a ele ao longo de sua existência no âmbito escolar, em uma oposição constante. A desestabilização discursiva das significações acerca da EF é constante e, segundo Laclau (2011, p. 59), “[...] nenhuma política de simples preservação de uma identidade é possível”. Além disso, a identidade é dividida em sua particularidade, uma vez que “[...] sua particularidade só pode ser construída se mantiver uma referência interna à universalidade como aquilo ausente” (LACLAU, 2011, p. 61). Desse modo, afirmar que a EF é linguagem pressupõe a assertiva daquilo que ela não é, ou seja, ela não é esporte, ela não é saúde, ela não é desenvolvimento motor.

Nesse sentido, percebo demandas pela significação da EF na política em torno da BNCC, as quais extrapolam essa política curricular específica. Disputas políticas acerca das tentativas de fixação do que vem a ser a EF no âmbito das

escolas e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica vem se avolumando nas últimas décadas. Consensos e dissensos estarão sempre presentes, uma vez que a fixação última da EF é um projeto impossível, na perspectiva teórica a qual baseio minhas reflexões. No entanto, concordo com Lopes (2017, p. 121) ao mencionar que mesmo sendo impossíveis esses projetos, essas significações, operamos com propostas tidas como “[...] necessárias e trabalhamos politicamente para que se tornem possíveis em um horizonte que nunca chega. Tentando fazer do impossível, possível, pela invenção imprevista na estrutura”.

### 3.7 Dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento às competências

As duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a) operam com o significante ‘direitos de aprendizagem e de desenvolvimento’, norteando os documentos em questão; significantes estes que se hegemonizaram via Plano Nacional de Educação (PNE) (MACEDO, 2017). Esses direitos expressam-se em conhecimentos ‘necessários e indispensáveis’ a que todos os estudantes da EB têm direito de acessá-los/apreendê-los via escolarização.

De acordo com o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNCC) (2018)<sup>89</sup>, no tópico Mito/Fato, tem-se a negação de que a Base apresenta mínimos curriculares (o que eles chamam de mito), pois que traz “[...] conteúdos essenciais a todos os alunos, com altas expectativas de aprendizagem”<sup>90</sup>(Fato). Além disso, a entidade afirma, ainda, que é mito pensar na homogeneização dos conhecimentos pela BNCC, uma vez que a mesma “[...] é uma referência para a construção dos currículos e traz o que todos os alunos têm direito de aprender” (MBNCC, 2018)<sup>91</sup>.

Dissertando acerca da utilização do significante ‘direitos de aprendizagem e ensino’, Macedo (2017) afirma que este substitui o significante utilizado no PNE – “expectativas de aprendizagens”, pela relação que este último tem com as noções de competências, de performatividade e de regulação. A autora assevera que a indicação do significante ‘direitos’ foi reivindicada por diferentes entidades sociais como a ANPED, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

<sup>89</sup> Ver: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

<sup>90</sup> Ver: <<https://drive.google.com/drive/folders/1E25zwndXypHbGlgqtsbCGblBPe0aKOcO>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

<sup>91</sup> Ver: <<https://drive.google.com/drive/folders/1E25zwndXypHbGlgqtsbCGblBPe0aKOcO>>. Acesso em: 12 dez. 2018.



Educação (ANFOPE), Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (CEDES), dentre outros, como “[...] um antídoto à hegemonia das demandas por *accountability*” (MACEDO, 2017, p. 512) e que o próprio documento da Base admite a importância dessas entidades sociais no que diz respeito à definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Lopes (2017) afirma que partindo do pressuposto que existem conhecimentos necessários à apreensão por todos os alunos brasileiros, de forma a promover a equidade, a BNCC lança mão do discurso acerca do direito de aprender sem, no entanto, possibilitar o direito de se decidir sobre o que se pode aprender. Nesse sentido, “o aprendizado é um direito, desde que remetido a metas preestabelecidas, fora das trajetórias escolares e de vida dos estudantes” (LOPES, 2017, p. 117).

Na 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ganham mais centralidade no documento, em relação à 1ª versão (BRASIL, 2015), estreitando-se, às “[...] demandas críticas por justiça social” (MACEDO, 2017, p. 513). Muito embora os direitos de aprendizagem sejam apresentados na 2ª versão (BRASIL, 2016a) revestidos pelas demandas críticas por justiça social, a autora afirma que

[...] do ponto de vista do currículo, está-se diante de uma tradição marcada pela racionalidade técnica, herdeira da administração científica, que congrega um conjunto de modelos de elaboração curricular cujo núcleo central é a relação entre a definição de objetivos de aprendizagem (ou ensino) e a avaliação de sua consecução (MACEDO, 2017, p. 513).

Macedo (2017) salienta também que a primeira parte da 2ª versão da Base apresenta discussões sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, porém, na segunda parte do documento, a BNCC (BRASIL, 2016a) lista uma série de objetivos por componentes curriculares e anos escolares, dando maior visibilidade às “[...] demandas por *accountability*” (MACEDO, 2017, p. 513), aproximando-se à noção de ‘conhecimento para algo’, predispondo à “[...] visões técnicas de currículo” (MACEDO, 2017, p. 514). Dessa forma, muito embora os direitos de aprendizagem e desenvolvimento tenham relação com a *accountability*, esses direitos carregam traços, também, pelas demandas referentes à justiça social (MACEDO, 2017).

A 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) ressalta o fato de que a escola não é a única responsável por garantir esses direitos aos alunos, porém ao fazê-lo, destaca que todas as áreas de conhecimento elencadas no documento devem se

articular de forma progressiva para que essa oferta seja efetivada. Dessa maneira, a escola passa a ser concebida como o local do ensino e de aprendizagens distintas.

A respeito, Macedo (2015) salienta o caráter genérico dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontando que os mesmos não são acionados pelas escolas e nem muito menos por outros agentes externos a ela. Para a autora, conceber a Educação como uma prática de significação, produtora de subjetividades bloqueia o entendimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento como normatividade. Esses direitos são tidos como individuais e, ao mesmo tempo, “[...] postulados como de todos para todos” (MACEDO, 2015, p 896).

Cunha e Lopes (2017, p. 26) afirmam que na Base

vem sendo projetado um conjunto de práticas pelas quais se dá a vinculação entre educação-conhecimento-equidade, parecendo tornar equivalentes as noções de democracia (democratização), direito, e distribuição de conhecimentos como bens (objetos) a serem apropriados.

Dessa forma, o direito à aprendizagem potencializa a noção de conhecimento, dando centralidade a esse significante nas políticas educacionais. Assim, duas noções se destacam acerca do conhecimento: o *conhecimento em si* e o *conhecimento para fazer algo*<sup>92</sup> e que estabelece uma luta, no contexto educacional, para hegemonizar determinados sentidos para o currículo (MACEDO, 2016).

O *conhecimento em si* relaciona-se ao domínio de um conhecimento que potencializa a igualdade democrática, que emerge da tradição disciplinar e que podem e devem ser acessado por todos, permitindo a justiça social e a tão almejada igualdade democrática (MACEDO, 2016). Já o *conhecimento para fazer algo* se relaciona à concepção pragmática, um saber que será utilizado em algum momento da vida futura do aluno e, dessa forma, o ensino deve ser orientado pelo viés das competências. Esse entendimento passa a direcionar, ainda mais a 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a), sendo que o documento lista uma série de competências as quais deverão ser vivenciadas na escola e apreendidas pelos alunos, via habilidades.

Inicialmente, o texto da BNCC (BRASIL, 2015a, p. 15) apresenta 12 direitos de aprendizagem significando-os como

[...] um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem,

---

<sup>92</sup> Grifos da autora.

considerando as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Por meio dessa noção, a Base aponta que os conhecimentos trazidos pelo documento se referem aos conhecimentos fundamentais que todos os discentes têm direito a ter acesso no âmbito escolar. Explana ainda que há conhecimentos que compõem a base comum do currículo e que todas as escolas deverão construir seus currículos com base nesses conhecimentos. Além disso, ressalta a existências de outros conhecimentos, considerados pertencentes à parte diversificada do currículo, compreendendo àqueles concernentes às diversas culturas e realidades brasileiras (BRASIL, 2015a). O MBNCC (2018) aponta, inclusive, que “[...] cada rede e cada escola em seus PPPS (Projeto Político Pedagógico) têm liberdade de agregar à BNCC o que quiserem [...]”<sup>93</sup>.

Neira (2018, p. 3) salienta que

Como se não bastasse a pretensão de indicar aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante. Como pode alguém arvorar-se o direito de dizer o que é essencial para o outro saber?

Macedo (2015) chama a atenção para o fato de que mesmo que a BNCC opere com a noção de parte diversificada no currículo, representando os conhecimentos que dizem respeito à diversidade, a Base exclui a diferença nas proposições curriculares. A autora aponta que “[...] as demandas dos grupos minoritários não estão presentes [...], mas são garantidos como direitos privados que não põe em questão o compromisso com o universal (MACEDO, 2015, p. 897).

Boscatto; Impolcetto e Darido (2016, p. 102) defendem que a Base apresenta ‘conhecimentos universais’ que devem fazer parte dos currículos de todo país e que serão compreendidos como “[...] conteúdos mínimos necessários à formação comum a todos os estudantes brasileiros”. As autoras salientam que a sistematização desses conhecimentos possibilitará fornecer aos alunos, o que Young considera ser, o conhecimento poderoso com vistas à atuação no mundo em que vivem e formação para uma atuação cidadã (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016). Além disso, as autoras afirmam que esses conhecimentos que são tidos como universais, produzidos culturalmente e legitimados “[...] não se limitam a contextos particulares”

---

<sup>93</sup> Ver em <<https://drive.google.com/drive/folders/1E25zwndXypHbG1qgtsbCGbIBPe0aKOcO>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

(BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 105). Os conhecimentos relativos às especificidades locais, saberes tidos como 'particulares' serão negociados nos diferentes sistemas educacionais e em diferentes regiões do país. As autoras entendem que não há oposição entre os conhecimentos essenciais e os particulares, provenientes das muitas culturas locais – o que elas nomeiam de concepção particularista de cultura -, pois cada escola irá trabalhá-los na parte diversificada, 'autorizada' pela Base. De acordo com as autoras, fica a cargo das escolas organizarem seus currículos de modo a contemplarem os conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC em diálogo com o contexto local e suas particularidades (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016).

Entendo que tratar a diversidade cultural a partir do prisma dessas autoras (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016) restringe o entendimento de diversidade, principalmente por operarem com construções binárias entre conhecimento universal/particular, cultura global/local e com identidades fixas e pré-concebidas. Contrariamente, concebo a relação entre global/local, nacional/regional por meio do hibridismo que, segundo Hall (2003b, p. 74) se caracteriza como “[...] processos de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”. Além disso, como não há identidades fixas e sim processos constantes de identificação, concordo com Laclau (2011, p. 60) ao mencionar que “[...] a política da diferença implica dar continuidade à diferença mantendo-se sempre uma referência ao *outro*; a rejeição do outro não é eliminação radical, mas uma negociação constante das formas de sua presença”. A identidade se constitui, assim, em processos de identificação e, por esse motivo, não possui uma essência a priori. São atos de diferir na própria relação com o outro.

Macedo (2015, p. 898), discorrendo sobre o endereçamento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na BNCC, assegura que “[...] não são apenas os “diferentes” que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um”.

Na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) há menção de alguns objetivos de aprendizagem referentes à diferença, porém não em todas as práticas corporais e nem em todos os ciclos. Há explicitações acerca de questões de gênero, relações étnico-racial, de cunho religioso, de classe social, injustiça e preconceito de uma forma tímida e, na maioria das vezes, com a mesma escrita.

A diversidade, assim, deixa de ser associada ao ato de diferir na 2ª versão (BRASIL, 2016a), sendo acrescentadas questões da ordem da deficiência (no geral) e relativas à aparência, desempenho corporal e cultura indígena e afro-brasileira. Segundo Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 40),

Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC.

A diversidade foi mencionada pelos participantes da consulta pública, que sugeriram a inclusão de objetivos de aprendizagem referentes a este tema e aos preconceitos que dela possam surgir. Vejamos algumas sugestões:

Eliminar os preconceitos e mitos existentes e produzir conhecimento sobre a matéria, através de histórias dramatizadas, do desenho, da literatura, de aulas dialogadas, de trabalhos em pequenos grupos e de encontros intergeracionais (CP).

Entender o processo de envelhecimento e aprender a respeitar e a valorizar a pessoa idosa, a fim de alcançar uma velhice digna (CP).

Compreender e Vivenciar as práticas corporais da cultura indígena e Quilombola e demais culturas regionais e locais (CP).

Compreender a prática corporal na perspectiva de inclusão (CP).

Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas em relação a habilidade, sexo, religião e outras (CP).

Reconhecer as semelhanças e diferenças da capoeira Angola e Regional / Conhecer as contribuições dos principais mestres de capoeira à Cultura Brasileira (CP).

Experimentar e recriar diferentes danças folclóricas de diferentes culturas (CP).

Há de se destacar, por meio dessas sugestões que, mesmo quando a demanda pela diversidade não aponta especificamente para questões acerca da diferença, ela se relaciona a processos de inclusão. Isso se caracteriza como potente nas discussões empreendidas pela comunidade disciplinar, tendo em vista a opção feita pela política em torno da Base em negar a diversidade e a diferença em suas versões posteriores.

O texto da Base aponta alguns Eixos que promovem a articulação de todas as áreas no documento. Esses Eixos são caracterizados como temas integradores que perpassam os objetivos de aprendizagem sendo eles: Consumo e educação

financeira; Ética, Direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Cultura africana e indígenas<sup>94</sup> (BRASIL, 2015a, p. 16). Questões referentes à cultura africana e indígenas foram incorporadas à 2ª versão da Base, bem como a inclusão dos jogos eletrônicos a partir do 2º ciclo. No entanto, a questão da sustentabilidade não foi mencionada na BNCC (BRASIL, 2016a) de EF, muito embora ela componha um dos temas integradores elencados pelo documento. Os participantes da consulta pública sugeriram questões referentes ao Meio Ambiente e à Sustentabilidade, a partir da reutilização de materiais, como podemos visualizar:

Criar materiais alternativos para a prática de atividades físicas, utilizando objetos recicláveis, adequando aos espaços disponíveis dentro das unidades escolares (CP).

Educação Física - Propor a construção de brinquedos com materiais recicláveis, abordando o tema Meio Ambiente e Qualidade de Vida (CP).

Fomentar a elaboração de brinquedos, a partir de materiais recicláveis e da tradição artesanal local, regional e/ou nacional, visando trabalhar a noção de sustentabilidade e dar vazão a capacidade recriadora do indivíduo (CP).

Construir brinquedos com materiais diversos (CP).

A confecção de brinquedos nas e para as aulas de EF, em muitas realidades escolares, é uma necessidade para muitos professores da EB, haja vista o pouco investimento na compra de materiais didáticos para as mesmas. Dessa forma, a produção de materiais em conjunto com os alunos é um importante aspecto que pode ser considerado nas aulas de EF, aliando questões ambientais com o ensino para a Sustentabilidade. No entanto, considero importante que os docentes de EF cobrem efetivamente de diretores (as) das escolas, investimentos na compra de materiais necessários para o desenvolver de diferentes temas em suas aulas.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são mantidos na 2ª versão da Base, salientando a participação de todos os professores no planejamento das ações educativas da escola. A Base reconhece uma série de dificuldades para esse fazer coletivo e, por esse motivo, delinea a responsabilidade das Secretarias de Educação em “[...] criar espaços e momentos de reflexão e de elaboração, a partir das práticas dos professores e das professoras” (BRASIL, 2016a, p. 31).

Para a BNCC (BRASIL, 2016a, p. 32),

Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos,

<sup>94</sup> Esses temas, na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) tem cada um, um texto explicativo.

emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania.

Os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento se pautam em princípios éticos (2), políticos (3) e estéticos (2) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

A 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) sugere que o conhecimento da EF para o Ensino Fundamental seja organizado e sistematizado em sete práticas corporais: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Práticas Corporais Rítmicas, Lutas, Exercício Físico e Práticas Corporais de Aventura. Em cada uma dessas práticas corporais, listam-se objetivos de aprendizagem específicos, correspondente aos ciclos propostos.

Como dito anteriormente, os diferentes atores sociais, no processo de consulta pública, podiam sugerir objetivos novos a serem incorporados aos apresentados na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) ou proporem alguma modificação no próprio objetivo. A equipe responsável pela categorização e organização das contribuições<sup>95</sup>, as organizou em dois filtros – Filtro 5 e Filtro 6<sup>96</sup>. No filtro 5, os agrupamentos se deram pela referência de objetivo “repetido no mesmo ano”, “repetido em anos diferentes”, “não é repetido” e “falso 3” (quando tiver sido codificado equivocadamente). Já o filtro 6, diz respeito ao agrupamento referente à “não se aplica” e “pelo menos um objetivo possivelmente novo”. Os dois filtros foram utilizados para a categorização de “objetivo possivelmente novo”. Assim, como novos objetivos sugeridos pelos participantes<sup>97</sup> da consulta pública tem-se:

---

<sup>95</sup> Equipe da UnB e da PUC-RIO.

<sup>96</sup> Esses dados foram extraídos das planilhas enviadas a mim pelo prof. Marcelo Burgos, da PUC-RIO.

<sup>97</sup> Esses dados foram extraídos das planilhas enviadas a mim pelo prof. Marcelo Burgos, da PUC-RIO.

Quadro 3: Quantitativo de objetivos novos sugeridos via consulta pública para o Ensino Fundamental

	N	%
1° Ano	40	18,8
2° Ano	25	11,7
3° Ano	14	6,6
4° Ano	18	8,5
5° Ano	14	6,6
6° Ano	37	17,4
7° Ano	30	14,1
8° Ano	20	9,4
9° Ano	15	7,0
Total	213	100,0

Fonte: Relatório da UnB/PUC-RIO

Foram sugeridos 213 objetivos novos, independentemente da prática corporal. No que diz respeito à especificação de cada prática corporal, o relatório da UnB e da PUC-Rio apontou as sugestões por ano escolar em cada ciclo. Interessante destacar que, na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a), os objetivos de aprendizagem foram organizados por ciclos e no relatório há discriminações quanto aos anos que constituem cada ciclo. Se concebermos o ciclo como uma forma de organização curricular, a qual possibilita a ampliação do trabalho pedagógico, sem a preocupação inicial de estipularmos tempo fixo para que os objetivos sejam alcançados pelos alunos, entendo ser incoerente listar objetivos para cada ano escolar que compõe os ciclos em questão. Em contrapartida, a especificação de objetivos por ano escolar, mesmo na lógica do ciclo, pode estar relacionada ao fato de se propor certa complexidade no conhecimento a ser ministrado ao longo do próprio ciclo.

Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016) afirmam que as contribuições oriundas da participação da população via *site* e das leituras críticas de especialistas foram utilizadas em sua grande maioria. No entanto, comparando-se as duas versões da Base (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2016a) considero que poucas modificações foram realizadas, em se tratando de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados às práticas corporais específicas. Houve algumas supressões de parte de texto e uniões de dois objetivos de aprendizagem. No quadro 4, apresento algumas dessas poucas situações.



Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem nas duas primeiras versões da Base

<b>BRINCADEIRAS E JOGOS – 1º ciclo</b>	
<p>LIEFCOA001 – <b>Experimentar</b> diferentes brincadeiras e jogos pertencentes à cultura popular e presentes no contexto comunitário e regional (BRASIL, 2015, p. 99).</p> <p>LIEFCOA002 – <b>Fruir</b>/desfrutar brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (BRASIL, 2015, p. 99).</p>	<p>EF01EF01 – <b>Experimentar e fruir</b> diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, <b>bem como da cultura indígena e da afro-brasileira</b>. (BRASIL, 2016, p. 242). <b>(junção e inserção)</b></p>
<p>LIEF1COA004 – <b>Realizar</b> brincadeira e jogos presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo <b>as diferenças de gênero, ético-raciais, religiosas, de classe social</b> e de aparência e /ou desempenho (BRASIL, 2015).</p>	<p>EF01EF03 – <b>Participar</b> de brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de tipos distintos, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou desempenho corporal (BRASIL, 2016). <b>(modificação e supressão)</b></p>
<b>GINÁSTICA – 2º ciclo</b>	
<p>LIEF2COA062 – <b>Identificar as possibilidades de</b> uso dos elementos da ginástica <b>geral</b> em outras práticas corporais e no tempo livre (BRASIL, 2015, p. 103).</p>	<p>EF04EF24 – <b>Participar na proposição e na produção de alternativas para usar os elementos das ginásticas de demonstração</b> em outras práticas corporais e no tempo livre (BRASIL, 2016, p. 247) <b>(modificação)</b></p>
<b>LUTAS – 4º ciclo</b>	
<p>LIEF4COA144 – Participar, registrar e organizar atividades de lutas de forma coletiva, sendo capaz de construir novas regras e sugerir outras formas de realização das mesmas (BRASIL, 2015, p. 110).</p>	<p><b>Supressão total do objetivo.</b></p>

Fonte: Elaborada pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2015a e 2016a)

Sendo sugeridos 213 objetivos novos via consulta pública, a maioria não foi utilizada na 2ª versão da BNCC. Em leitura sobre esses ‘novos objetivos’ muitos deles são relacionados a significações da EF que não dialogam com as Linguagens e, talvez por esse motivo, tenha sido definida a não utilização dos mesmos. Essa situação pode ser refletida, mais uma vez, pelo viés da participação, ou seja, nem sempre a autorização, o convite, os mecanismos favoráveis à participação e a participação de diferentes atores sociais garantem esse mesmo processo como participativo. Mais do que isso, nem sempre garante que o que se sugeriu será efetivamente admitido no texto final. Assim, várias demandas, no processo articulatório, perdem as especificidades e, muitas vezes, são anuladas, não sendo atendidas. Mesmo não sendo atendidas, essas demandas podem, politicamente, se articular a outras demandas que também não foram atendidas, permanecendo em

processos de disputas político-discursivas da BNCC. Assim, as demandas excluídas do processo de constituição política da Base, frente à sua rejeição ao processo instituído, passam a se equivaler mutuamente compondo outras cadeias articulatórias na busca de serem representadas na política (LACLAU, 2013).

Na 3ª e 4ª versões da BNCC (BRASIL, 2017a; 2018a), as aprendizagens essenciais a que todos os alunos deverão ter acesso são mencionadas logo no início da Introdução, sendo que estas aprendizagens assegurarão os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de discentes. A essa proposição, é acrescida a noção de competências, explicitando no texto dessas versões, 10 competências gerais que deverão orientar pedagogicamente todas as áreas da Base.

As competências são significadas pelo documento da Base como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 6; BRASIL, 2018a, p. 8).

Em artigo publicado por André Antunes (2017), denominado “A quem interessa a BNCC”<sup>98</sup>, o autor defendeu que a 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a) corresponde aos interesses dos grupos empresariais e fundações, sendo instrumento da lógica de mercado. Isso pode ser notado por meio do discurso das competências, comprovando a ruptura em relação ao que havia sido produzido nas duas primeiras versões da Base. Além disso, o autor chamou a atenção para o fato de essa 3ª versão ter sido produzida por outros especialistas e com referências que não haviam sido mencionadas nas versões anteriores (ANTUNES, 2017)<sup>99</sup>.

De acordo com Marsiglia et al. (2017, p. 114-115),

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. [...]. Tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum [...]”.

<sup>98</sup> Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

<sup>99</sup> Essa mudança no que diz respeito aos especialistas e ao texto com o foco no discurso das competências tem íntima relação com o golpe político, culminando em maio do ano de 2016, com a destituição do cargo de presidente de Dilma Rousseff, promovendo uma série de modificações nos rumos da política brasileira.

Daniel Cara (2018), em seu blog<sup>100</sup>, afirmou, ainda, que

[...] aprofundando uma aliança com fundações e institutos empresariais que estava em vigor desde o governo Dilma, o governo Temer apresentou e aprovou uma versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) medíocre para a educação infantil e para o ensino fundamental. É uma proposta curricular conteudista, que evita ou secundariza os debates sobre as desigualdades e as injustiças sociais e econômicas do país, bem como evita o combate às discriminações de gênero e orientação sexual. Com essa BNCC aprovada, os estudantes não terão estímulo ao pensamento crítico e sequer aprenderão os conteúdos, porque não vão ser alteradas as condições de trabalho nas escolas – condição necessária para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

A BNCC que já vinha sendo alvo de críticas e questionamentos de várias entidades sociais e educacionais, ainda no governo Dilma, passa, a partir do governo Temer, a ser uma política de centralidade curricular mais perversa, respondendo aos interesses de organizações não-governamentais e aos interesses econômicos. Os editores da Revista Educação & Sociedade<sup>101</sup>, no Editorial intitulado “O contexto político e a educação nacional”, assinalam que

[...] o que está em jogo nesse momento é a natureza da base nacional comum e a sua elaboração para, em seguida, ser controlada por avaliação padronizada, censitária, administrada de forma independente ou por organizações do Terceiro Setor ou em articulação com elas (EDITORIAL, 2016, p.331).

Um dos exemplos acerca das mudanças que ocorreram no texto da Base, além da inclusão do discurso das competências, reporta-se às discussões apresentadas na área de Linguagens terem flutuado da teorização bakhtiniana (1ª e 2ª versões) para a Semiótica (3ª versão), como já discutido anteriormente. Essas e outras mudanças da 2ª para a 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2017a) provocaram ainda mais discussões sobre a legitimidade do documento.

A respeito, Neira (2018, p. 2) ressalta que, após os seminários estaduais, o MEC apresentou a 3ª versão da Base,

Frustrando os setores que clamavam pelo diálogo [...] [promovendo] audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo ministro da Educação.

<sup>100</sup> Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2018/03/19/o-impeto-do-governo-temer-em-inviabilizar-o-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

<sup>101</sup> Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00329.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Na estrutura da Base, tanto na 3ª quanto na 4ª versão (BRASIL, 2017a; 2018a) tem-se a explanação dos marcos legais que constituem a BNCC buscando, via LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a legitimidade para que o documento possa operar com a noção de competência. Inclusive, o texto da Base deixa claro que as competências se referem à formação básica comum que deve ser estendida a todos os estudantes da EB e que os conteúdos curriculares são responsáveis pelo desenvolvimento dessas competências (BRASIL, 2017a; 2018a). Assim, a BNCC concebe que

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017a, p.11; BRASIL, 2018a, p. 13).

Dos quatro pareceristas que emitiram suas considerações acerca da 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a) para a Educação Física, dois versaram sobre a questão das competências nesse documento. González (2017, p. 01)<sup>102</sup> afirmou que não é contrário à constituição de uma Base Nacional, no entanto, ressalta sua possível ‘falência’, mediante sua redução a um documento normativo de cunho técnico, perdendo, assim, “[...] sua condição de ‘acordo’ nacional sobre os ‘direitos de aprendizagem e desenvolvimento’ de crianças e adolescentes”. Além disso, apontou a questão da mudança no texto que desempodera as pessoas que participaram em momento anterior, por não se sentirem produtoras do texto. O parecerista salientou, ainda, a necessidade de explicações acerca da mudança no texto da 2ª versão, convertendo a Base em um currículo por competências, por entender que se operou uma mudança radical no texto e altamente criticada pela comunidade acadêmica. Ressaltou, inclusive que essa mudança de direcionamento é consequência de “[...] uma decisão vinculada apenas aos grupos técnicos que neste momento, por circunstâncias externas ao educativo, cuidam da terceira versão BNCC” (GONZÁLEZ, 2017, p. 2).

---

<sup>102</sup> Parecer emitido por Fernando Jaime Gonzáles, da UNIJUÍ, o *link* de acesso encontra-se indisponível. O prof. Fernando foi um dos especialistas que participou da elaboração das primeiras versões da BNCC.

Em contraposição, Barela (2017)<sup>103</sup>, outro parecerista da 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a), ressaltou o ponto positivo da inclusão do discurso das competências no documento. Para o autor, a inserção das competências na BNCC “[...] constitui um marco importante e ímpar para que a formação completa do ser em desenvolvimento venha a ser alcançada” (BARELA, 2017, p. 1). O parecerista destacou, também, que muitas das competências são desenvolvidas em contextos sociais, fora da escola, porém outras, necessitam de sistematização no âmbito educacional, para que sejam atingidas.

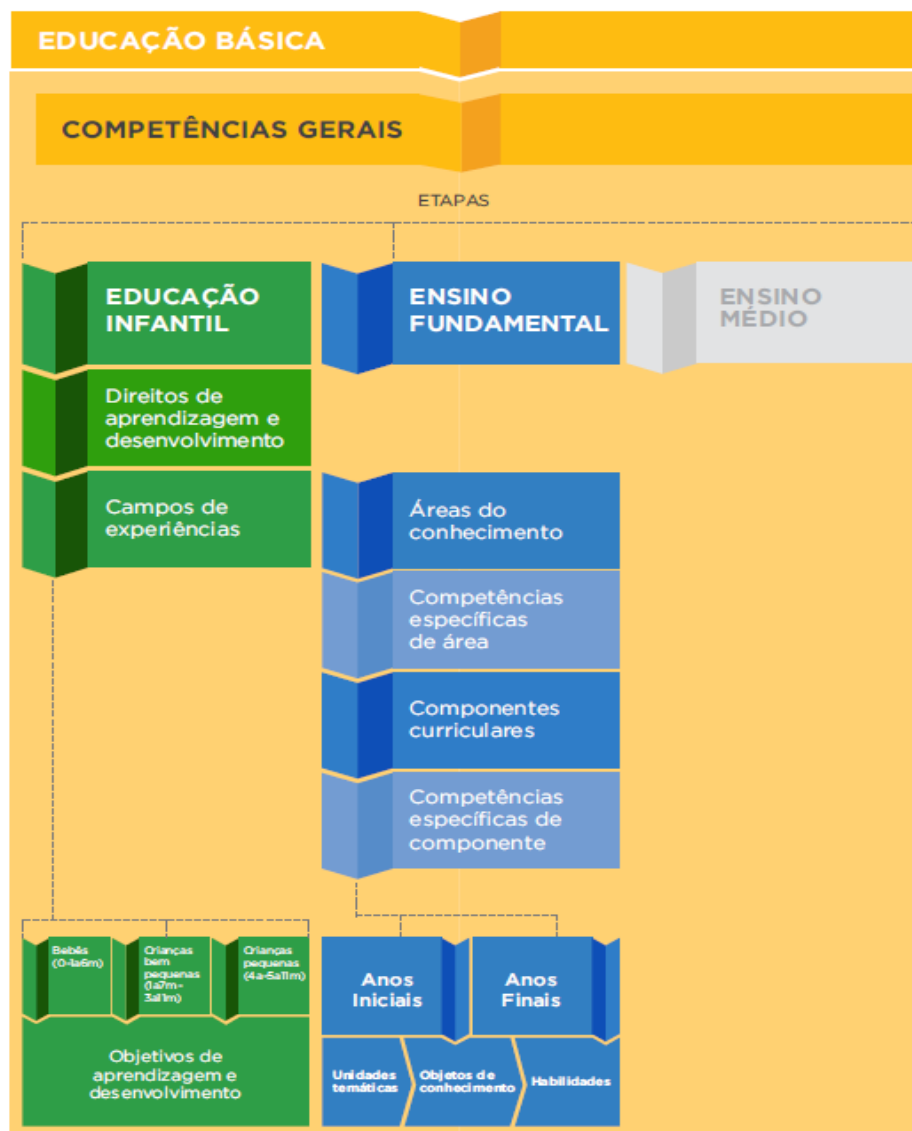
Com o discurso das Competências assumido pela BNCC, o documento abole os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento relacionados às práticas corporais das versões anteriores, passando a explicitar uma lista de competências e habilidades que deverão ser vivenciadas de forma a serem apreendidas pelos discentes. Como se as competências fossem dar conta de uma suposta reorganização curricular, legitimando os conhecimentos da EF de forma a facilitar sua apreensão por parte de todos os alunos. Aposta-se que ao se operar com competências, o processo de ensino e aprendizagem alcançará o sucesso almejado pelas políticas educacionais. Além disso, não é apenas a mudança dos documentos curriculares que darão uma ‘suposta conta’ dos problemas educacionais. Outras demandas perpassam essa problemática como infraestrutura física e material das escolas e para as aulas de EF, principalmente, melhores remunerações para professores e equipes escolares, maior envolvimento dos pais nas ações das escolas, dentre outros.

No capítulo referente à estrutura da BNCC, tem-se um esquema geral que alude às competências gerais para a Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Figura 10) e o esquema de competências por área e componente curricular (Figura 11).

---

<sup>103</sup> Parecer emitido por José Angelo Barela. O link de acesso está indisponível.

Figura 9 – Estruturação da BNCC para a Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 24).

Em relação a essa esquematização da Base na 4ª versão (BRASIL, 2018a), Neira (2017b, p. 2) afirma que o documento “recorre a elementos gráficos para explicar que cada área de conhecimento estabelece competências específicas articuladas às gerais”.

Figura 10 – Estrutura da BNCC por área e componente curricular



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018a, p. 28).

No texto da área de Linguagens (BRASIL, 2017a; 2018a) são apresentadas seis competências as quais integram três domínios dos objetivos (cognitivos, afetivos e psicomotores), havendo ênfase nos que se referem ao domínio cognitivo. A utilização de verbos como compreender, conhecer, utilizar e desenvolver são explicitados, mantendo a matriz comportamental (LOPES; MACEDO, 2011a). São competências da área de Linguagens:

- 1) **Compreender** as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural [...];
- 2) **Conhecer** e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana [...];
- 3) **Utilizar** diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se

expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]; 4) **Utilizar** diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...]; 5) **Desenvolver** o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, [...]; 6) **Compreender** e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]. (BRASIL, 2018a, p. 63).

No componente curricular EF, são explicitadas 10 competências para o Ensino Fundamental, nas quais o domínio cognitivo é enfatizado. Apenas duas competências, em especial: “**Usufruir** das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde” e “**Experimentar, desfrutar, apreciar e criar** diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018a, p. 221), relacionam-se diretamente com o aspecto ‘psicomotor’.

Lopes (2007) e Macedo (2002) afirmam que as competências têm achado campo fértil em muitas reformas curriculares. Seu significado tem sido associado a dimensões cognitivas, ancoradas de um lado nas Ciências Sociais, externo aos contextos educacionais e, de outro, às abordagens comportamentais, advindas da teoria curricular. As competências relacionam-se ao saber-fazer, à produção de determinadas habilidades que possibilitará ao sujeito, atuar na sociedade em que vive, principalmente em se tratando de suas atividades laborais.

Ainda, de acordo com Lopes (2007, p. 3), as competências “[...] não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado. [...] agem, traduzindo determinado conteúdo em uma habilidade”. Lopes e Macedo (2011) destacam que as competências podem ser pensadas como metas e que elas são analisadas e decompostas em habilidades para que as competências possam ser desenvolvidas.

Na 4ª versão da BNCC (BRASIL, 2018a), a EF está organizada por meio de seis Unidades Temáticas (Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas e Práticas Corporais de Aventura), as quais definem os objetos de conhecimento para os quatro blocos escolares que se ramificam em habilidades a serem trabalhadas ao longo da escolarização, para que as competências sejam efetivadas.

Lopes (2007) salienta que na perspectiva de currículos integradores com base nas competências não há questionamentos acerca das concepções dominantes a



respeito dos conhecimentos, pois, no caso da organização curricular por competências,

A integração contribui para favorecer processos de inserção social e de aceitação do modelo social vigente. Isso porque, o princípio integrador situa-se no mundo produtivo: são integrados os saberes necessários para execução de atividades profissionais segundo as exigências de mercado (LOPES, 2007, p. 5).

Dessa forma, “A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações” (COSTA, 2005, p. 53).

A política em torno da BNCC, ao priorizar o discurso das competências em todas as áreas e nos respectivos componentes curriculares que as constituem, reforça a necessidade de selecionar, listar e determinar, quais são os conhecimentos/saberes essenciais a que todos os discentes têm direito a vivenciar na escola de forma a colocá-los em prática, ao longo de suas vidas. Um currículo pautado na lógica das competências ressignifica o conhecimento, relacionando-o a desempenhos, de forma utilitária, ou seja, tem-se o *conhecimento para algo* (MACEDO, 2016).

Neira (2017b) salienta que na 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a) eram elencados 156 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e com as mudanças efetuadas na 3ª versão (BRASIL, 2017a), inserindo-se a noção de competência, o documento passa a operar com 68 habilidades, o que demonstra um dos efeitos negativos dessa mudança, principalmente no que diz respeito às questões de justiça curricular. O autor ainda menciona que houve a supressão de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que abordavam questões sobre a diferença em algumas das práticas corporais elencadas no documento anterior, como nos Esportes e nas Ginásticas.

Em relação às habilidades, em comparação com os objetivos de aprendizagem explicitados nas duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a), a 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a) foi inserida como uma das habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos alunos, a descrição por meio de diferentes linguagens – corporal, oral, escrita, audiovisual – as brincadeiras e jogos. Nas demais unidades temáticas, essa competência não está presente. Além disso, utilizaram-se verbos que coadunam com as competências gerais para o componente

curricular, associando-se às dimensões do conhecimento e, principalmente à dimensão cognitiva dos objetivos, pautados na taxionomia de Bloom (de matriz reconhecidamente instrumental), priorizando-os em detrimentos aos demais.

Os conhecimentos provenientes de matriz africana e indígena são encontrados nas unidades temáticas de Brincadeiras e Jogos e de Danças, somente no segundo ciclo, de forma tímida, com as seguintes escritas: “Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena” (BRASIL, 2017a, p. 187),

Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas” (BRASIL, 2017a, p. 187).

Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena (BRASIL, 2017a, p. 187).

Neira (2018, p. 4) assegura que

[...] não se pode atribuir ao acaso que as habilidades estabelecidas para a educação física priorizem os processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular). Num desequilíbrio flagrante, do outro lado da balança figuram apenas experimentar e fruir.

No entanto, apesar da controvérsia acerca dos discursos a respeito dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e o das competências, algo há de ser destacado: ambos tentam fixar os conhecimentos que deverão compor os currículos dos diferentes espaços escolares. Aponta, por meio das competências, a noção de conhecimentos para algo em detrimento do conhecimento em si, remetendo-se a um registro instrumental do conhecimento, que deverá ser acionado, futuramente, quando necessário, Além de projetarem o tipo de indivíduo que se quer formar, apoiando-se em identidades fixadas.

### **3.8 Sobre o texto introdutório da EF**

Em cada uma das versões da Base, há um texto introdutório que traz considerações a respeito da EF, caracterizando-a e fornecendo subsídios para a compreensão de sua intervenção pedagógica de acordo com os preceitos do

documento. Na 1ª versão (BRASIL, 2015a), o texto da EF conta com 19 páginas (p. 95-114), na 2ª (BRASIL, 2016a) tem-se 13 páginas (p. 99-111), na 3ª (BRASIL, 2017a), 26 páginas (p. 171-189) e a 4ª versão (BRASIL, 2018a) também conta com 26 páginas (p. 211-237).

Na primeira versão da Base (BRASIL, 2015a), há um texto que abrange as discussões da EF na EB (com exceção da EI), apresentando uma pequena caracterização do componente curricular, os objetivos gerais da EF e os objetivos de aprendizagem específicos em função dos ciclos e das práticas corporais listados.

Na 2ª versão (BRASIL, 2016a), o texto da EF está estruturado de forma diferente da 1ª versão, apresentando inicialmente os fundamentos do componente, pequenos textos sobre as práticas corporais, algumas discussões sobre a organização em ciclos e as dimensões do conhecimento. Posteriormente (na página 240), há uma caracterização da EF nos anos iniciais, seguidos dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os ciclos por prática corporal. O mesmo acontece com os anos finais do Ensino Fundamental (a partir da página 382), que traz a sistematização das práticas corporais e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento discriminados por ciclo. Nessa 2ª versão, a EF encontra-se dispersa pelo documento, o mesmo acontecendo com os demais componentes curriculares, sendo explicitados de acordo com as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Muitas dessas modificações se deram em função das sugestões via consulta pública e dos pareceres críticos à 1ª versão (BRASIL, 2015a).

Já na 3ª versão (BRASIL, 2017a) o texto da EF não se encontra disperso pelo documento, sendo apresentado suas proposições sobre o componente curricular, abarcando todo o Ensino Fundamental. Assim, o texto possui uma caracterização das práticas corporais, as dimensões do conhecimento, as competências específicas para o Ensino Fundamental e a sistematização da Unidades Temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades na forma de um quadro para todos os blocos de anos escolares, em substituição ao termo ciclo.

Neira (2017b, p. 4), ao analisar a 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a), pondera que

Das 10 páginas reservadas a explicitar a concepção de educação física que perpassa o documento, 1,5 é dedicada aos fundamentos epistemológicos, 5,5 são preenchidas com definições das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e

as três últimas páginas se dedicam a explicar as “dimensões do conhecimento”.

O autor ainda salienta que explicações por ele consideradas como necessárias no documento foram deixadas de lado, tais como a justificativa da inserção da EF na área de Linguagens e a noção de cultura e cultura corporal com a qual o documento opera, em contraposição a outras partes do texto que seriam dispensáveis (NEIRA, 2017b).

A 4ª versão mantém o texto da EF sem divisões pelo documento, ou seja, traz considerações sobre o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) conjuntamente, explicitando o texto e a organização praticamente igual ao da 3ª versão, porém com pequenas modificações na escrita do documento.

Neira (2017b, p. 3), ao comparar a 2ª e a 3ª versões da Base, afirma que

Enquanto a BNCC-II, atendendo à reivindicação dos leitores críticos se preocupou em expor os fundamentos da Educação Física, a BNCC-III suprimiu uma parcela considerável das explicações, tornando o texto desconexo e frágil. Além disso, inverteu, reescreveu e desconfigurou o raciocínio inicial, prejudicando a compreensão.

De acordo com o relatório das contribuições propostas ao componente da EF em seu texto introdutório, foram computadas 4.864 contribuições via consulta pública, distribuídas nos perfis de: indivíduos, organizações e escolas. Para avaliar o texto do componente curricular EF, havia dois tópicos específicos: clareza do texto e pertinência/relevância. Em relação à clareza, a maioria dos participantes declaram concordar com o texto inicial do componente curricular (4.706), 62 participantes não emitiram opinião sobre o texto e 140 ficaram entre as opções discordam ou discordam fortemente do texto apresentado. As discordâncias em relação ao texto introdutório da EF na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) foram menores do que as concordâncias. As maiores contribuições, de acordo com o relatório do MEC, foram oriundas das escolas cadastradas (2.794), seguidas do perfil indivíduo (1.917) e das organizações (153)<sup>104</sup>.

4.648 concordaram com a pertinência e relevância do texto apresentado 76 não opinaram a respeito e 140 foram contrários à pertinência e relevância do texto da EF. O quadro 5 nos mostra esses dados:

---

<sup>104</sup> Disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016\\_LIN\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_Relatorio\\_1\\_Final.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016_LIN_EDUCACAO_FISICA_Relatorio_1_Final.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2016.

Quadro 5 - Contribuições propostas aos textos introdutórios da EF<sup>105</sup>

PERFIL	DOCUMENTO	CLAREZA					PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA					TOTAL
		Concordo Fortemente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo fortemente	Concordo Fortemente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo fortemente	
<b>Indivíduo</b>	Componente curricular da EF	302	1.554	29	30	2	302	1.544	37	28	6	1.917
<b>Organização</b>	Componente curricular da EF	32	99	4	14	4	27	94	4	23	5	153
<b>Escolas</b>	Componente curricular da EF	523	2.196	29	40	6	489	2.192	35	73	5	2.794

Fonte: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016\\_LIN\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_Relatorio\\_1\\_Final.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016_LIN_EDUCACAO_FISICA_Relatorio_1_Final.pdf)>

Como dito anteriormente, na consulta pública, só eram permitidas sugestões de modificação no texto quando o participante assinalava a discordância com o mesmo. Assim, houve poucas sugestões quanto à mudança na redação do texto introdutório da EF, totalizando 140 intervenções. A maioria dos participantes da consulta pública concordou com o exposto no texto apresentado na primeira versão da Base (BRASIL, 2015a).

Da mesma forma que houve críticas quanto à forma da redação do texto inicial da área de Linguagens, os mesmos apontamentos foram reiterados no que concerne à necessidade de o texto da EF ser mais acessível aos leitores.

Linguagem inadequada para pais e alunos (CP).

Utilizar de vocabulário informal para público em geral (CP).

Ao ler o texto, me deparei com algumas dificuldades de compreensão, necessitando uma nova leitura. Desta forma, para que o público entenda de maneira clara e objetiva, creio que o texto tenha que ser mais específico ou explicativo (CP).

De uma forma geral, a partir da leitura feita por mim nas duas primeiras versões da Base, poucas modificações textuais são encontradas. Alguns parágrafos foram unidos, alguns suprimidos e outros acrescentados ao texto. Uma das mais significativas mudanças no texto foi o acréscimo, na 2ª versão (BRASIL, 2016a), de

<sup>105</sup> Dois levantamentos foram feitos pelo MEC (em 15/12/2015 e em 16/03/2016). O utilizado nessa pesquisa refere-se ao último, após finalizar a participação por meio da consulta pública, computado em 16/03/2016.

três parágrafos remetendo-se à historicidade da EF, de forma sucinta a respeito de sua significação enquanto atividade, passando pelo MREF, pela LDB e pelos PCN. Além disso, há maior explicitação do que vem a ser concebido como práticas corporais e os elementos em comum que as fundamentam (BRASIL, 2016a).

A 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a) apresenta outra configuração das práticas corporais, com supressão de duas da 1ª versão (Exercícios Físicos e Práticas Corporais Alternativas), modificação na denominação de uma (de Práticas Corporais Rítmicas para Danças) e a incorporação de alguns objetivos dos Exercícios Físicos nas Ginásticas. Houve, também, explicações acerca das dimensões do conhecimento e a inclusão de pequenos textos para caracterizar as práticas corporais, que serão discutidas posteriormente. Muitas dessas modificações são concernentes às sugestões oriundas da consulta pública e dos pareceres críticos emitidos.

Inicialmente é importante destacar que a EF é organizada na BNCC por meio do ciclo, diferenciando-se, juntamente com a Arte, dos demais componentes curriculares tanto na área de Linguagens quanto nas demais áreas.

Na 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) há explicitação de objetivos gerais para cada prática corporal em função dos ciclos de escolaridade (1º ciclo – 1º, 2º e 3º anos; 2º ciclo – 4º e 5º anos; 3º ciclo – 6º e 7º anos; 4º ciclo – 8º e 9º anos). A perspectiva de ciclo pressupõe a aprendizagem de conhecimentos em cada etapa, possibilitando aos professores, adiantar alguns, caso seja necessário e possível (BRASIL, 2015a).

[...] a organização em ciclos se sustenta na compreensão de que este documento, no caso específico da Educação Física, deve propor objetivos de aprendizagem para a Educação Básica, mas sem determinar um mesmo programa de ensino para todas as escolas brasileiras (BRASIL, 2016a, p. 107).

Houve apontamentos de alguns participantes da consulta pública a respeito da organização da EF estar sistematizada na lógica dos Ciclos.

Na área de Educação Física a BCN está trabalhando em forma de ciclos não correspondendo com a realidade escolar (CP).

As práticas corporais são a referência central na estruturação dos conhecimentos em Educação Física na BNCC. Sua organização se dá com base nas seguintes manifestações de corporeidade e os objetivos específicos do componente Educação Física organizados em ciclos estão muito bem distribuídos (CP).

A Educação Física possui um leque muito amplo de conteúdos a serem trabalhados na escola. O sistema de ciclos deixa a desejar, uma vez que o aluno que for transferido de escola corre o risco de estudar novamente conteúdos já aplicados por outro professor, limitando a possibilidade de diferentes vivências nos diversos eixos temáticos da Educação Física (CP).

Sobre os ciclos de escolarização, essa sistematização reflete a ideia do ensino contínuo de idas e vindas, ou seja, há o processo cumulativo, coletivo e processual. E para que isso seja concretizado, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2013) mostram caminhos que podem ser seguidos pelo educador em cada ciclo de escolarização, dividindo os conteúdos de acordo com as necessidades bio-psico-sociais do aluno. Entretanto, essa divisão não é uma regra a ser seguida. Ninguém melhor do que o professor para escolher a metodologia mais coerente que garante a participação efetiva do aluno, reconhecendo seus aspectos individuais (CP).

Marcelo Sousa (2015)<sup>106</sup> e Laís Semis (2017)<sup>107</sup> discorreram a respeito da organização por ciclo na EF, salientando essa organização como um diferenciador dos demais componentes curriculares na BNCC. Um dos motivos elencados para essa organização se pauta no “[...] desenvolvimento corporal das crianças e adolescentes relacionadas à faixa etária” (SEMIS, 2017) que se estabelece de forma diferenciada e “[...] essas duas disciplinas [EF e Arte] não têm tradição na organização do que deve ser ensinado ao longo dos anos escolares” (SEMIS, 2017). Entendo que esse último aspecto é discutível e equivocado, uma vez que a sistematização e organização dos conhecimentos relativos à EF vêm sendo realizadas em diferentes estados e municípios do país, por meio de seus currículos, e muitas discussões acadêmicas têm sido realizadas a respeito, seja tanto por meio de publicação de artigos e livros, seja por discussões empreendidas acerca de produções curriculares oficiais ou não e sua ‘aplicabilidade’ nos contextos das práticas em teses e dissertações.

A organização do conhecimento por meio do ciclo se mantém na 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a). No entanto, com a incorporação da noção de competências na 3ª versão (BRASIL, 2017a), os objetos de conhecimento e as habilidades são apresentadas organizadas por quatro blocos (1º e 2º anos – 3º ao 5º ano – 6º e 7º anos – 8º e 9º anos) (BRASIL, 2017a; 2018a). Houve uma pequena modificação nessa estrutura, pois nas duas primeiras versões da Base (BRASIL, 2015a; 2016a), o primeiro ciclo era composto de três anos escolares (1º, 2º e 3º ano) e nas duas últimas versões (BRASIL, 2017a; 2018a), o 3º ano foi alocado no segundo bloco.

---

<sup>106</sup> Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-na-base-nacional-curricular-comum-bnc-marcelo-souza>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

<sup>107</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4910/por-que-educacao-fisica-e-arte-sao-organizadas-de-forma-diferente-na-base>>. Acesso em: 9 maio 2017.

Houve alguns questionamentos, por parte de alguns pareceristas, a respeito da lógica do ciclo pela qual a EF foi organizada. Brasileiro (2016) criticou a organização da EF no formato de ciclo pelo fato de o restante da BNCC estar organizada pela lógica seriada, em anos escolares. Soares (2016, p. 3), na mesma linha de raciocínio, sugeriu esclarecimentos quanto à organização em ciclo, afirmando, inclusive, que “[...] os objetivos de aprendizagem por ano escolarização favorecem a compreensão da proposta”. Já Gariglio (2016) não questionou a organização por ciclo, mas enfatizou a necessidade de explicações ao longo do texto da EF, justificando sua utilização. Já Rodrigues (2016a) entendeu que a opção pelos ciclos foi algo interessante, uma vez que amplia o tempo para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a parecerista apontou para a necessidade de definição conceitual a respeito dos ciclos, para que se evitem confusões, pois há diferentes concepções acerca desse tipo de organização escolar.

No que diz respeito a entidades educacionais, a Rede Jesuíta de Educação<sup>108</sup>, por meio de suas contribuições, também não questionou a organização da EF no formato de ciclo, porém criticou alguns objetivos para o primeiro ciclo, apontando dificuldades corporais para sua execução de algumas práticas corporais. Segundo a entidade,

[...] No 1º ciclo, não é coerente termos objetivos comuns para os 1º e 3º anos, devido à diferença no desenvolvimento do repertório motor dos educandos. Nos esportes, dificilmente essa faixa etária conseguirá recriar regras de jogos esportivos, como proposto no texto. Faltam mais elementos para desenvolver maior conscientização corporal. Os objetivos LIEF1COA006, LIEF1COA008, LIEF1COA011 e LIEF1COA026 perfazem expectativas avançadas para a idade das crianças deste ciclo (REDE JESUÍSTICA, 2015, p. 14-15).

Já a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)<sup>109</sup> questionou a organização por ciclos na EF, haja vista que os demais componentes curriculares e áreas não se apresentam com essa estrutura.

A discussão pautada na forma como se sistematiza a EF na BNCC, seja por ciclo ou seja pela lógica do ano escolar, trouxe algumas discussões na comunidade disciplinar. No momento em que a sistematização e organização do conhecimento da EF são explicitadas ao longo do texto, questões organizacionais são tidas como

---

<sup>108</sup> Disponível em: <<http://anec.org.br/wp-content/uploads/2016/02/S%C3%8DNTSE-CONSOLIDADA-BNCC.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

<sup>109</sup> Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC-Consideracoes-ABMES.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.



espaço de críticas e apontamentos. Independe de se o componente curricular está organizado na lógica do ciclo ou por ano escolar, o que se tem é uma disputa pela organização do conhecimento da EF, de forma a concebê-lo progressivamente, salientando sua complexidade ao longo da EB. Essa discussão é só o início de uma maior que compõe e constitui uma das demandas mais enfatizadas pela comunidade disciplinar da EF na BNCC – a demanda pelo conhecimento que será tratada a seguir.

A 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a) não traz explicações acerca dessa forma de sistematização escolar, o que levou Barela (2017), por meio de seu parecer crítico, a destacar a necessidade de o documento justificar tal opção, apesar de concordar com ela.

As disputas pela forma como o conhecimento é abordado na BNCC (seja pela lógica do ciclo ou do bloco) em detrimento à forma usualmente adotada por muitas redes de ensino (por ano escolar) são trazidas ao debate. Porém, essa forma de organizar os conhecimentos para propiciar uma crescente complexidade dos mesmos têm relação íntima com a sistematização das práticas corporais da EF, constituindo outra disputa na comunidade disciplinar desse componente curricular.

### **3.9 A demanda pelo Conhecimento da EF**

A estreita relação entre currículo e conhecimento faz parte das políticas educacionais no país, onde o conhecimento vem, a cada dia, tomando papel de destaque na orientação das políticas curriculares (LOPES; BORGES, 2017). Discussões acerca de qual conhecimento deverá/poderá compor os currículos dos diferentes componentes curriculares bem como sua sistematização ao longo da EB são umas das preocupações centrais nas políticas educacionais atuais, conferindo ao conhecimento centralidade em políticas curriculares distintas. Isso não é diferente no que concerne à política em torno da constituição da BNCC. O controle via conhecimento pauta-se na crença, na ilusão da existência de um conhecimento verdadeiro, atrelado a comunidades disciplinares específicas, operando com a noção de se pode tornar o processo educacional previsível (LOPES; BORGES, 2017).

No processo de constituição da BNCC, a demanda pelo conhecimento a ser tratado pela EF é explicitada de diferentes formas. Seja no âmbito da consulta

pública, nos pareceres críticos e nos muitos materiais que circularam na internet sobre a Base, a disputa por qual conhecimento da EF deve/pode ser sistematizado na EB e a forma como esse mesmo conhecimento deve/pode ser tratado na escola, esteve e está sempre presente no debate da comunidade disciplinar em questão. O discurso acerca da importância do conhecimento e da necessidade de sua sistematização na EF parece uma forma de legitimar a própria EF no processo educacional brasileiro.

Concordo com Lopes (2017, p. 113) ao mencionar que a BNCC aposta “[...] em um registro de conhecimento como tendo um selo de verdade. Trata-se de um conjunto de conteúdos e objetivos propostos como conhecimento essencial a ser aprendido: as metas de aprendizagem”. Nesse sentido, a demanda pelo conhecimento da EF é revestida de lutas políticas no cerne de sua sistematização, impulsionadas pelos discursos da necessidade de sua organização de forma a contemplar os ciclos da EB, como se essa organização fosse possível de ser feita de forma consensual.

Em ofício enviado à Presidente da Comissão Bicameral da BNCC, prof.<sup>a</sup> Marcia Ângela Aguiar, em 2015, a ANPED, por meio do GT 12 (Currículo) e a ABdC salientaram a necessidade de explicitação dos motivos para a constituição de uma BNCC. Dentre as muitas argumentações, as entidades afirmaram terem percebido que há na Base,

[...] uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados (ANPED/ABdC, 2015, p. 4).

No texto da 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a, p. 102), referente à EF, destaca-se “[...] que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade. Trata-se de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar”. Mesmo apontando que há outras possibilidades de sistematização, o documento referente à EF elege determinados conhecimentos em detrimento de outros, dentre os quais, alguns foram reivindicados por diferentes atores da comunidade disciplinar do componente.

Na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a) o conhecimento que trata a EF foi sistematizado na forma de oito práticas corporais, distribuídas ao longo do Ensino

Fundamental e o Ensino Médio: Brincadeiras e Jogos (1º e 2º ciclo); Esportes (todos os ciclos); Exercícios Físicos (3º e 4º ciclos e EM); Ginásticas (1º, 2º e 3º ciclos); Lutas (2º, 3º 4º ciclos); Práticas Corporais Rítmicas (todos os ciclos e EM); Práticas Corporais de Aventura (3º, 4º ciclos e EM) e Práticas Corporais Alternativas (EM)<sup>110</sup> (BRASIL, 2015a, p. 96).

Vale mencionar que essas práticas corporais não foram sistematizadas para todos os ciclos de escolarização, o que pressupõe que, para além da disputa pelos conhecimentos que deverão fazer parte do planejamento docente, há também disputas referentes à seleção desses conhecimentos e à faixa etária que poderá ter acesso a esses conhecimentos. Essa relação de ‘o que’ e ‘para quem’ implica que nem todos os conhecimentos serão vivenciados em todos os ciclos de escolarização, podendo se estabelecer uma relação contraditória. Por um lado, ao se eleger alguns conhecimentos para determinados ciclos, pode-se partir do entendimento de uma organização curricular pautada em uma lógica crescente e complexa de temas e conteúdos, distribuídos ao longo da escolarização para a EF. Por outro lado, essa escolha pressupõe que alguns conhecimentos por si só, esvaziam-se de sentidos, quando pensados para alguns anos, apoiados em diferentes lógicas explicativas. Essas lógicas podem se revestir de equívocos pedagógicos quando alguns temas e conteúdos são suprimidos para alguns anos escolares, em uma visão restrita e estereotipada acerca dos mesmos. Assim, “é concebida uma política que pretende regular o currículo para regular o conhecimento que as pessoas aprendem” (LOPES, 2017, p. 116) e isso se dá tanto na sistematização do conhecimento ao longo da EB quanto sua organização por ciclos de escolarização. Todas as quatro versões da BNCC partem, portanto, do pressuposto de que é possível definir *a priori* os conhecimentos que farão parte dos planejamentos docentes, “[...] independentemente das condições de existência de construção curricular” (LOPES, 2017, p. 116).

Reinaldo José Lopes (2016) discutiu, a partir da 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a), a questão dos conhecimentos apresentados pelo documento, criticando a quantidade dos mesmos frente a algumas questões. Segundo ele, os especialistas foram ambiciosos ao expor uma quantidade excessiva de conhecimentos para a EF, apoiando seus argumentos na pouca quantidade de aula que esse componente

---

<sup>110</sup> As Práticas Corporais Alternativas são sistematizadas apenas para o Ensino Médio e, por esse motivo, não serão discutidas aqui.

possui na grade curricular e que os professores não dariam conta de trabalhá-los, pois se exigiria conhecimentos muito além dos que eles possuem. Para o autor,

A proposta para o ensino de educação física presente na segunda versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), divulgada pelo Ministério da Educação, peca pelo excesso de ambição. [...]. Por maior que seja a boa vontade e o nível de conhecimento do professor (o qual, aliás, precisaria realmente alcançar níveis enciclopédicos diante de tanto conteúdo), é muito improvável que ele conseguisse lidar com todos esses itens de forma satisfatória ao longo de apenas um punhado de aulas semanais, mesmo que os temas fossem trabalhados ao longo de todos os anos do ensino fundamental, como diz a proposta. (REINALDO LOPES, 2016).

Reinaldo Lopes (2016) salientou que, apesar dessa organização do conhecimento ser excessiva, a mesma pode se tornar interessante, em função de se estabelecer um

[...] esforço de evitar que a disciplina fique limitada a bate-bolas informais na quadra da escola, como costuma acontecer em muitos lugares, mas fica difícil evitar a impressão de que os responsáveis pelo currículo proposto tentaram abraçar o mundo.

Vianna (2017, p. 6), corroborando os entendimentos de Reinaldo Lopes (2016), afirmou que a BNCC (BRASIL, 2017a) apresenta um

[...] currículo para a Educação Física escolar que é uma verdadeira enciclopédia de práticas corporais. Tal opção se torna inatingível no tempo de escolarização e fere as proposições do texto pelo menos duas vezes, quando advoga que cada prática tem uma aprendizagem específica e insubstituível e quando propõe o respeito as particularidades de cada cultura.

Vianna apontou, inclusive, que sistematizar práticas corporais ‘fundadoras’ pode provocar certa rejeição por aqueles docentes que optam por outro tipo de organização do conhecimento da EF. Assim, o parecerista crítico da 3ª versão sugeriu que a Base apresente uma multiplicidade de conhecimentos, permitindo, porém, “[...] que a escola opte por um rol de modalidades restrito a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental” (VIANNA, 2017, p. 6-7).

Já Rufino e Souza Neto (2016, p. 55) destacam que a sistematização proposta pela Base é um avanço, “[...] desde que devidamente compreendido na prática”, frente à própria história da EF ao longo de seu processo de escolarização no Brasil, vinculado à organização de apenas alguns dos conhecimentos possíveis.

No parecer à 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a), Rodrigues (2016a) destacou essa questão afirmando que pela quantidade de objetivos propostos pelo documento para a EF, já ocuparia parte considerável do planejamento ou todo ele, o

que pode comprometer o trabalho com a parte diversificada desse componente curricular.

Sobre a questão da quantidade de conteúdos/temas/práticas corporais apresentados pela BNCC (BRASIL, 2015a), alguns participantes da consulta pública teceram comentários, ora discordando dessa quantidade, ora concordando:

Educação Física - Muito conteúdo, muita teoria e poucas aulas práticas (CP).

Analisando os conteúdos e habilidades oferecidos, percebe-se que alguns não se encaixam a realidade e tampouco as aulas de educação física escolar (CP).

Concordamos que os conteúdos que constam na grade curricular da educação física se fazem necessário para um bom desenvolvimento biopsicossocial dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental. Também foi possível verificar que diante da perda de uma aula semanal nas séries iniciais do ensino fundamental tornou-se impossível contemplar todos os conteúdos apresentados nessa proposta (CP).

Conhecemos a variedade de conteúdos da área da Educação Física e sua riqueza e, também, sabemos que muitos desses conteúdos são considerados menos importantes na nossa cultura. [...]. Assim, com os componentes melhores distribuídos por série, haverá mais distribuição real das aulas e uniformidade dos conteúdos trabalhados entre as diferentes regiões do Brasil, contribuindo com o objetivo real do documento. Esta divisão facilitará a aprendizagem dos nossos alunos, que passarão por todos os conteúdos, mas em séries diferentes, não correndo o risco de escolher somente um componente curricular para todas as séries (CP).

O texto que trata da educação física me parece bastante rico e com uma diversidade de temas pertinentes a serem aplicados nas escolas de qualquer lugar do país (CP).

Nos Seminários Estaduais, o estado do Maranhão apontou, também, haver “quantidade excessiva de conteúdos em Ed. Física nos anos iniciais”<sup>111</sup>. Em contrapartida, os estados do Paraná e de Santa Catarina explicitaram a necessidade de ampliar os conteúdos da EF em relação aos objetivos de aprendizagem para os anos finais do Ensino Fundamental propostos na 2ª versão da Base<sup>112</sup>.

Para Neira; Alviano Júnior e Almeida (2016), os especialistas que elaboraram a 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) priorizaram a não discriminação dos conteúdos por entenderem que isso caberia aos professores juntamente com seus pares, levando em conta as particularidades locais. Para os autores, a 1ª versão da Base,

<sup>111</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Anexo1-Si%CC%81ntese-dos-Estados-1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018, p. 24.

<sup>112</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Anexo1-Si%CC%81ntese-dos-Estados-1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018, p. 30.

[...] apresentava simplesmente um rol de objetivos e o coletivo docente é o sujeito do processo, cabe a ele criar, inventar, recorrer à experiência própria e ao conhecimento dos alunos para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico, o que significa reconstruir criticamente e ampliar o patrimônio disponível na comunidade (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 38-39).

Em contrapartida, alguns apontamentos na consulta pública foram feitos concernentes a um maior detalhamento da BNCC, envolvendo, principalmente, metodologias e avaliação, para além dos conhecimentos elencados:

Poderia constar na versão final do documento para educação física as metodologias e processos avaliativos empregados para o ensino médio; detalhar o bloco de esportes de aventura na nova grade proposta pelo BNCC; indicar uma sequência de aplicação dos novos conteúdos, explicitando a continuidade da proposta; discriminar os percentuais de aplicação dos conteúdos gerais e regionais (CP).

Os professores especialistas em Educação Física sugerem que aulas teóricas de educação física façam parte da grade curricular, uma vez que o alunado atual na rede municipal só tem aulas práticas (CP).

Dividir cada modalidade esportiva por bimestre, associada a um outro conteúdo como por exemplo: dança, ginástica, lutas entre outros (CP).

Criação de um livro didático para a disciplina de educação física (CP)<sup>113</sup>.

Já dentro da área de educação física, o professor encontrou algumas falhas, ele considera que os objetivos não são claros, não estabelecem claramente o que deve ser trabalhado nas séries (CP).

Os eixos propostos da Linguagem de Educação Física são relevantes para trabalhar de forma dinâmica e diversificada os conteúdos das aulas. Para aprimoramento e melhor eficácia sugere-se a elaboração de uma cartilha com os conteúdos flexíveis de forma que tenha sequência didática para nortear o desenvolvimento de cada ciclo, visto que em sua maioria, os profissionais de Educação Física desenvolvem suas práticas metodológicas individualmente (CP).

Para além da explicitação das oito práticas corporais pela BNCC e de seu detalhamento ou não, na 1ª versão do documento (BRASIL, 2015a), a partir da página 99, as práticas corporais são sistematizadas por meio de objetivos de aprendizagem e por ciclo, não havendo uma caracterização acerca de qual significação se está operando em relação a essas práticas. Essa falta de clareza quanto ao significado do termo 'práticas corporais' gerou algumas dúvidas tanto nos atores sociais que participaram do processo de consulta pública quanto em alguns

---

<sup>113</sup> Sobre o livro didático, O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentou, no ano de 2018, três livros de EF para serem escolhidos pelos professores das escolas de todo o país, sendo os mesmos produzidos por três editoras: Editora TerrSul, Editora Modera e Editora FTD. Esses livros serão utilizados a partir do ano de 2019 e só tem os exemplares para o professor, sendo específicos para os primeiros anos do ensino fundamental. Os dos alunos deverão ser feitos posteriormente. Todos os livros foram confeccionados com base na BNCC.

pareceristas que viram a necessidade de esclarecimentos teóricos sobre as práticas corporais.

Sobre os eixos (conteúdos) a serem tratados são: brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; práticas corporais rítmicas. Falta o documento definir o que entende por cada conteúdo desses, quais os autores baseiam essas concepções (CP).

Tanto Soares (2016) quanto Gariglio (2016) apontaram essa lacuna conceitual no documento, evidenciando a necessidade de se explicitar quais aportes teóricos foram usados para alicerçar a significação dessas práticas corporais. Gariglio (2016) ainda sugeriu que na versão seguinte, as práticas corporais fossem precedidas de “[...] apresentação/definição sucinta de suas particularidades”, pois que auxiliarão aos docentes melhor compreendê-las.

A reivindicação sobre o que se entende por práticas corporais foi uma demanda atendida no processo de reescrita na 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a), as práticas corporais, quando foram devidamente mencionadas, foram precedidas de textos explicativos. O mesmo aconteceu nas versões seguintes (3ª e 4ª versões), apresentando algumas modificações textuais em relação às versões anteriores.

Em relação à quantidade de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a), no total, o documento apresenta 206 objetivos, distribuídos em oito práticas corporais, sendo 160 no Ensino Fundamental e 46 no Ensino Médio. A respeito, Gariglio (2016) mencionou que a 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) de EF centraliza seu texto nos objetivos de aprendizagem e ensino dos conteúdos, haja vista que para fundamentação teórica acerca desse componente curricular o documento possui quatro páginas enquanto que, na listagem de objetivos, tem-se 16 páginas. Essa mesma crítica foi feita por Soares (2016, p. 3) sugerindo à equipe responsável pela escrita do documento a revisão do “[...] conjunto de objetivos e o quanto “ocupam” espaço no texto em detrimento de outros elementos como aspectos metodológicos e sequências didáticas”. Um participante da consulta pública também salientou essa questão, afirmando que “[...] alguns objetivos de aprendizagem estão inconsistentes, precisando ser melhor discutidos e trabalhados. Destaco ainda, que alguns objetivos procedimentais na disciplina de Educação Física quase não aparecem nesse documento” (CP).

A 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a) apresenta modificações concernentes à sistematização das práticas corporais em relação à versão anterior e alguma

modificação nos objetivos de aprendizagem. Assim o documento passa a explicitar seis práticas corporais (Brincadeiras e Jogos, Danças, Esportes, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura) e 157 objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental. Se comparada à 1ª versão da Base, houve redução no número de objetivos para o Ensino Fundamental (de 160 para 157). Esses dados podem ser visualizados no Quadro 6:

Quadro 6 – Quantitativo de objetivos de aprendizagem por prática corporal

Prática Corporal	Ciclo	Nº de objetivos de aprendizagem (2015)	Nº de objetivos de aprendizagem (2016)
Brincadeiras e Jogos	1º (1, 2 3º anos)	8	7
	2º (4 e 5º anos)	8	8
	3º (6 e 7º anos)	--	--
	4º (8 e 9º anos)	--	--
Esportes	1º (1, 2 3º anos)	7	6
	2º (4 e 5º anos)	9	9
	3º (6 e 7º anos)	11	11
	4º (8 e 9º anos)	11	12
Ginásticas	1º (1, 2 3º anos)	5	7
	2º (4 e 5º anos)	7	7
	3º (6 e 7º anos)	7	14
	4º (8 e 9º anos)	--	8
Práticas Corporais Rítmicas (2015) / Dança (2016)	1º (1, 2 3º anos)	7	7
	2º (4 e 5º anos)	7	8
	3º (6 e 7º anos)	7	8
	4º (8 e 9º anos)	7	7
Lutas	1º (1, 2 3º anos)	--	--
	2º (4 e 5º anos)	11	8
	3º (6 e 7º anos)	9	8
	4º (8 e 9º anos)	9	8
Exercício Físico	1º (1, 2 3º anos)	--	--
	2º (4 e 5º anos)	--	--
	3º (6 e 7º anos)	6	--
	4º (8 e 9º anos)	8	--
Práticas Corporais de Aventura	1º (1, 2 3º anos)	--	--
	2º (4 e 5º anos)	--	--
	3º (6 e 7º anos)	8	7
	4º (8 e 9º anos)	8	7
<b>TOTAL</b>		<b>160</b>	<b>157</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2016a)

Essa diminuição no número de objetivos se deu em função de ter sido suprimido do texto da Base os Exercícios Físicos enquanto prática corporal específica e alguns de seus objetivos foram alocados no âmbito das Ginásticas, conforme sugestões oriundas tanto da consulta pública quanto dos pareceristas críticos à 1ª versão da Base.

No que concerne à 3ª versão (BRASIL, 2017a), a partir da adoção do discurso das competências, boa parte dos objetivos de aprendizagem anteriormente



elencados foi suprimida do documento, sendo concebidos como habilidades. Comparando-se os objetivos de aprendizagem da 2ª versão e as habilidades elencadas na 3ª, alguns dos objetivos foram mantidos, tendo sido realizadas algumas modificações nos textos dos mesmos, ora acrescentando partes, ora retirando outras. Porém é perceptível a diminuição de objetivos/habilidades. O Quadro 7 permite visualizarmos essa situação:

Quadro 7 - Sistematização da EF na BNCC – 3ª versão (BRASIL, 2017a)

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>Brincadeiras e Jogos (1º ciclo)</b>	Brincadeiras e Jogos da cultura corporal presentes no contexto comunitário e regional	4 habilidades
	<b>(2º ciclo)</b> Brincadeiras e Jogos populares do Brasil e do Mundo	4 habilidades
	<b>(3º ciclo)</b> Brincadeira e Jogos de matriz africana e indígena	
<b>Esportes (1º ciclo)</b>	Jogos Eletrônicos	2 habilidades
	<b>(2º ciclo)</b> Esportes de marca e de precisão	2 habilidades
	<b>(3º ciclo)</b> Esportes de campo e taco Esporte de rede/parede Esportes de Invasão	2 habilidades
	<b>(4º ciclo)</b> Esportes de marca, precisão, de invasão e técnico-combinatórios	5 habilidades
<b>Ginásticas (1º ciclo)</b>	Esportes de rede/parede, de campo e taco, de invasão e de combate	6 habilidades
	<b>(2º ciclo)</b> Ginástica Geral	4 habilidades
	<b>(3º ciclo)</b> Ginástica Geral	2 habilidades
	<b>(4º ciclo)</b> Ginástica de Condicionamento Físico	3 habilidades
<b>Danças (1º ciclo)</b>	Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização corporal	5 habilidades
	<b>(2º ciclo)</b> Danças do contexto comunitário e regional	2 habilidades
	<b>(3º ciclo)</b> Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena	4 habilidades
	<b>(4º ciclo)</b> Danças Urbanas	3 habilidades
<b>Lutas (1º ciclo)</b>	Danças de Salão	4 habilidades
	<b>(2º ciclo)</b> Lutas (1º ciclo)	----
	<b>(3º ciclo)</b> Lutas do contexto comunitário e regional	3 habilidades
	<b>(4º ciclo)</b> Lutas no Brasil	4 habilidades
<b>Práticas Corporais de Aventura (1º ciclo)</b>	Lutas no Mundo	3 habilidades
	<b>(2º ciclo)</b> Práticas corporais de aventura urbanas	4 habilidades
	<b>(3º ciclo)</b> Práticas corporais de aventura na natureza	3 habilidades
	<b>(4º ciclo)</b> Práticas corporais de aventura na natureza	3 habilidades

Fonte: Elaborado pela autora a partir da 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a)

Especificamente sobre as práticas corporais, houve apontamentos de diferentes matizes que merecem destaque nesse momento. É importante mencionar que a BNCC no texto da 1ª (BRASIL, 2015a), não apresenta explicitamente, a maneira pela qual as práticas corporais foram sistematizadas. Nas versões seguintes (BRASIL, 2016a; 2017a e 2018a) o texto da EF aponta a existência de

três elementos comuns que subsidiam a organização das práticas corporais da forma que estão explanadas no documento.

[...] o **movimento corporal** como elemento essencial; **organização interna** (de maior ou menor complexidade), pautada por uma lógica específica; e **produto cultural** vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2016a, p. 100; BRASIL, 2017a, p. 171-172; BRASIL, 2018a, p. 211)<sup>114</sup>.

Os **Exercícios Físicos** tidos como uma das práticas corporais elencadas para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, como discutido anteriormente, foram questionamentos na forma como foi exposto da BNCC (1ª versão). Para boa parte dos participantes do debate, os Exercícios Físicos não se configuram como uma prática corporal autônoma na EF, podendo ser alocado em outras práticas que dariam conta de promover sua discussão no fazer pedagógico docente. Essa demanda acaba sendo atendida ao processo político em torno da BNCC para a EF enquanto a demanda por sua manutenção no documento não foi atendida. Entendo que a supressão da prática corporal Exercícios Físicos na sistematização dos conhecimentos da EF pode ter sido da ordem das disputas político-discursivas em torno da significação da própria EF enquanto Linguagem. Mantê-la enquanto prática corporal, mesmo que ressignificada, poderia atrelá-la à significação da EF como Saúde, o que viria a comprometer a fixação identitária preconizada pelo documento da Base. Assim, para não frustrar muitos dos participantes, alguns de seus objetivos foram dispersados na prática corporal das Ginásticas.

### 3.9.1 As disputas político-discursivas sobre as práticas corporais da EF

No que diz respeito às demais práticas corporais sistematizadas pela Base, em suas diferentes versões, passo a refleti-las, optando por discuti-las em separado, em uma tentativa de compreender as disputas provenientes desse processo político curricular. Esclareço, de antemão, que a ordem seguida por mim, nesse momento do texto, não necessariamente, segue a disposição elencada pela Base.

Opto pelo arranjo textual que se segue, permitindo-me mesclar e dialogar com práticas corporais já hegemônicas no âmbito escolar e aquelas que se apresentam como novidades ou, ainda, que trazem disputas político-discursivas para além das elaborações da BNCC. Assim, inicio com considerações acerca das

---

<sup>114</sup> Grifos do documento.

Brincadeiras e Jogos (hegemonizada na área) seguidas das Práticas Corporais de Aventura (tidas como novidade), das Ginásticas, das Lutas, dos Esportes e finalizo com as Prática Corporais Rítmicas/Dança. Concebo esta última prática como a que envolveu mais disputas político-discursivas no seu fazer pedagógico, abarcando diferentes comunidades disciplinares, para além da EF.

Em se tratando das **Brincadeiras e Jogos**, alguns apontamentos surgiram, tanto na consulta pública quanto nos pareceres críticos. Uma primeira questão a ser discutida é que essa prática corporal é sistematizada para os anos iniciais do Ensino Fundamental na 1ª e 2ª versão da Base (BRASIL, 2015a; 2016a) e na 3ª e 4ª versões (BRASIL, 2017a; 2018a) há a orientação para o 3º ciclo trabalhar com os Jogos Eletrônicos. O Jogo Eletrônico fazia parte da sistematização do 2º ciclo na 1ª e 2ª nas duas primeiras versões da BNCC.

Rodrigues (2016a) questionou a sistematização das Brincadeiras e Jogos na 1ª versão da Base somente para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, argumentando que essa prática corporal é considerada por muitos professores de EF um conteúdo fundamental do componente curricular. Fato este que não promoveu debates no que concerne à consulta pública, haja vista que apenas um participante mencionou a necessidade de as Brincadeiras e Jogos fazerem parte de todos os ciclos expostos na Base e não somente nos primeiros.

De acordo com Maldonado et al. (2017), apesar de a BNCC ser flexível, permitindo algumas mudanças na sistematização das práticas corporais, restringir as Brincadeiras e Jogos apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma forma de marginalizá-los no currículo escolar. Assim, os autores entendem que

[...] o trabalho com jogos e brincadeiras, principalmente por constituir um patrimônio cultural que vêm perdendo espaço na sociedade em meio a tantas “interações eletrônicas”, deve ser feito durante todo o ensino básico, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a fim de promover a construção de conhecimento, de atender todas as demandas das dimensões (do conhecimento) envolvidas e para perpetuação deste patrimônio mundial (MALDONADO et al., 2017, p. 177).

Além disso, Soares (2016, p. 5) afirmou que “há fragilidades na delimitação do conteúdo esporte e jogo, possibilitando a interpretação de que jogos e esportes têm a mesma natureza e origem, em seus objetivos de aprendizagem. Jogos e Esportes apresentam particularidades”. Brasileiro (2016, p. 10) reforçou a necessidade de o documento “[...] inserir suas diferentes classificações, vindo a expor suas diferenciações, a exemplo dos jogos de salão, jogos eletrônicos, jogos tradicionais,

dentre outras possibilidades”. Esse pensamento ganha respaldo em Martineli et al. (2016, p. 85) quando afirmam que

As brincadeiras e jogos estão presentes no componente curricular da educação física do Ensino Fundamental I, entretanto não é explicitado, objetivamente, quais tipos e características dessas práticas corporais devem ser ensinados e para qual finalidade. Especificamente no Ensino Fundamental II, os jogos dão lugar aos esportes [...].

Moreira et al. (2016, p. 71) chamam a atenção que a 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) gera confusão entre o que se entende por esporte e por jogos, uma vez que o documento “[...] possibilita a interpretação de que jogos e esportes são similares, em suas concepções e objetivos de aprendizagem. Jogos e esportes apresentam particularidades, embora inclusos na cultura corporal”.

A 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a) traz algumas considerações acerca do que se entende por Brincadeiras e Jogos, classificando-os como tradicionais e populares. Salientam o caráter voluntário das atividades, com limite de espaço e tempo e criação e modificação nas regras estabelecidas a priori. Essa noção é mantida nas versões posteriores (3ª e 4ª). A sistematização das Brincadeira e Jogos foi pautada na lógica interna – do contexto local/comunitário para o regional, do Brasil para o mundo e de matriz indígena e africana (BRASIL, 2017a; 2018a).

Vianna (2017, p. 9) criticando a classificação referente às Brincadeiras e Jogos na 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a) afirmou que

Brincadeiras e Jogos são descritos em termos gerais, sem qualquer menção a uma possibilidade de classificação e ao valor intrínseco às aprendizagens relacionadas a cada um dos seus diferentes tipos. Ao fim, impõe a identidade dos Jogos Populares ao conjunto de práticas contidas na temática, caracterizando uma visão romantizada sobre as atividades infantis típica de uma convicção de parte da comunidade acadêmica da Educação Física.

Entendo que ao se sistematizar as Brincadeiras e Jogos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o texto da Base restringe a potencialidade dessa prática corporal, compreendendo-a como de exclusividade de crianças, como salientado por Vianna (2017).

Em relação a essa classificação, Rodrigues (2016b, p. 39) ressalta a necessidade de ampliação do entendimento concernente às Brincadeiras e Jogos para além do aspecto lúdico, uma vez que contemplam

[...] sua experimentação, compreensão e recriação como atividade cultural particular e universal, complexa e diversificada, cujas possibilidades de

classificação vão muito além do contexto popular e tradicional, comunitário e regional, do Brasil e do mundo.

O texto da Base (BRASIL, 2015a) ainda aponta que as Brincadeiras e Jogos se configuram como uma das práticas corporais e não como um recurso pedagógico, ou seja, essa prática possuiu um corpo de conhecimentos específicos que deverão ser vivenciados nas aulas de Educação Física e não serem compreendidos como recurso pedagógico para aprendizagens de outras práticas, como uma estratégia de ensino. Exemplificam essa diferenciação ao mencionar os jogos que são utilizados para aprendizagens de técnicas esportivas e/ou compreensão das dinâmicas esportivas.

Mesmo frente a críticas quanto sua classificação e quanto sua organização apenas para os anos iniciais da EB, essas demandas foram atendidas em parte, optando-se por uma forma de classificação dessa prática corporal – tradicionais e populares; do Brasil e do mundo – e sistematizando os jogos eletrônicos para o 3º ciclo, no 6º e 7º anos, a partir da 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a).

Do lado oposto à grande familiaridade das Brincadeiras e Jogos, o texto da BNCC, desde a 1ª versão, sistematiza as **Práticas Corporais de Aventura**, como uma prática corporal ‘nova’ a fazer parte do repertório de conhecimentos da EF (INÁCIO et al., 2016; SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016). Na 1ª versão (BRASIL, 2015a) essa prática corporal é sistematizada a partir do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental contemplando também o Ensino Médio. As Práticas Corporais de Aventura são classificadas como urbanas e na natureza. Essa classificação é justificada por possibilitar a “[...] realização dessas práticas, primeiramente, no ambiente escolar, ou no seu entorno e, posteriormente, na natureza” (BRASIL, 2016a, p. 392).

As discussões acerca da classificação adotada para as Práticas Corporais de Aventura foram alvo de críticas por parte da comunidade disciplinar, principalmente por aqueles que já veem discutindo suas possibilidades pedagógicas no âmbito das aulas de EF. Segundo Severino; Pereira e Santos (2016), a forma como as Práticas Corporais de Aventura foi classificada (urbanas e na natureza) é equivocada, em função de muitas das atividades elencadas poderem ser realizadas tanto na ‘natureza’ quanto no meio urbano:

[...] a divisão simples entre urbano e natural é insuficiente, pois o *parkour*, a bicicleta e o *slackline* são praticados em ambientes urbanos e selvagens,

como matas, parques, árvores, trilhas etc. Assim como a escalada, o surfe e o mergulho podem ser praticados em ambientes artificiais como as paredes com agarras de resina, as piscinas de onda e os tanques construídos pelo homem respectivamente (SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016, p. 113-114).

A inserção das Práticas Corporais de Aventura na BNCC rompe, de certa forma, com a tradição de temas da cultura corporal (principalmente vinculados aos Esportes) que se hegemonizou na EF, proporcionando aos docentes sistematizá-las para seus alunos, incentivando-os a conhecê-las tanto corporal como socialmente.

Vianna (2017, p.11) ressaltou o caráter positivo da sistematização dessas práticas, uma vez que

As Práticas Corporais de Aventura incorporam temática inovadora para a Base. Abre o repertório para práticas do cotidiano que ganham adeptos no fazer pedagógico da Educação Física Escolar e que dialoga fortemente com a juventude. Vale ressaltar que a organização dessas práticas corporais se apresenta com novos paradigmas, entre eles, de fundamental importância para a temática, ter no seu *ethos* a dispensa de uma prática regular e sistematizada típica dos esportes convencionais e de um professor/orientador em instituição formal para o aprendizado. Em se tratando de realizá-las na escola, no entanto, inúmeros desafios operacionais seriam ainda colocados para o professor.

Inácio et al. (2016) afirmam que as discussões acerca das Práticas Corporais de Aventura na Natureza<sup>115</sup> são recentes no campo acadêmico da EF brasileiro, porém se apresentam como um potente conhecimento a ser vivenciado no âmbito escolar abrangendo, inclusive, discussões sobre meio ambiente e sustentabilidade, na forma de eixos transversais. No entanto, os autores entendem que a Base, ao discorrer acerca das Práticas Corporais de Aventura como práticas desenvolvidas em ambientes desafiadores, minimiza a abrangência dessa prática nas aulas de EF e no próprio âmbito do Lazer. Além disso, diferentes autores utilizam nomenclaturas distintas para essa prática corporal, não havendo consenso na área acadêmica e, por isso, essa denominação não deve ser vista como definitiva (SEVERINO, PEREIRA; SANTOS, 2016; RODRIGUES, 2016b).

A respeito, Barela (2017, p. 6) chamou a atenção para o fato de que

A vivência dessas práticas é muito importante para a promoção da proficiência em diversos domínios, incluindo no refinamento das habilidades motoras (Araujo, Barela, Celestino, & Barela, 2012), e não deveria fazer distinção entre práticas corporais de aventura urbana e na natureza.

---

<sup>115</sup> Os autores (INÁCIO et al., 2016) optam por utilizar essa denominação, argumentando que essas práticas são realizadas na natureza, sendo o meio urbano também parte da natureza.

Nas demais versões da Base, o termo Práticas Corporais de Aventura se mantém.

Participantes da consulta pública dissertaram a respeito das Práticas Corporais de Aventura, salientando que esta é uma prática pouco conhecida dos docentes, pois as mesmas não fizeram e não fazem parte do processo de formação inicial dos professores, o que pode comprometer sua sistematização nas aulas de EF. Corroborando essa ideia, Rodrigues (2016a; 2016b) e Brasileiro (2016) ressaltaram que a falta de formação inicial a respeito dessas práticas pode vir a ser fator limitante no desenvolvimento do trabalho docente a respeito dessa prática corporal.

Apesar dessa ‘lacuna’ na formação do professor de EF, entendo que os argumentos acerca da vivência das Práticas Corporais de Aventura na escola não se sustentam na falta de conhecimento sobre essa prática. Outras práticas já hegemônicas na EF, que existem nas grades dos cursos de formação em EF, como as Danças, as Ginásticas e as Lutas, por exemplo, são, muitas vezes, negligenciadas dos planejamentos dos docentes ou pouco trabalhadas por uma série de argumentos. Estes argumentos se baseiam em uma formação inicial ‘inconsistente’, falta de vivência pessoal com essas práticas e a própria falta de materiais e infraestrutura para o desenvolvimento das atividades. E essas práticas corporais já fazem parte da grade curricular da maioria dos cursos de Licenciatura em EF do país, além de se ter muitos estudos desenvolvidos nas escolas.

Questões acerca da inexistência de ambientes apropriados na escola para o desenvolvimento das aulas referentes às Práticas Corporais de Aventura em função dos riscos que as atividades podem oferecer foram salientados pelos participantes da consulta pública:

[...] verificamos que o componente “práticas corporais de aventura” não poderia compor o LIEF2 e sim a partir do LIFE3, pois no caso de crianças muito novas a vivência dessas práticas as colocaria em risco real de acidente, pelo fato que a proposta inicial traz em sua redação “experimentar, desfrutar, participar das diferentes práticas de aventura” (CP).

Na Educação Física, referente ao conteúdo “práticas corporais de aventura” no quesito de explorar e experimentar, estas, são inviáveis a nossa realidade; tais práticas requerem equipamentos de segurança específicas dessa modalidade e as mesmas são indevidas ao espaço físico que nos conferem (CP).

Esportes de campo e Práticas corporais de aventura: Necessita da saída dos alunos do meio escolar, nem todos tem a autorização para os mesmos, então creio que não seja necessário para trabalhar nas escolas (CP).

Na área da Educação física, o único que não pode ser realizado devido a realidade em que vivemos é a Aventura Urbana pois há alguns contratemplos que impedem que isso aconteça (CP).

As práticas corporais de aventura não se adaptam à nossa realidade (CP).

Dificuldade de trabalhar os objetivos de aprendizagem de práticas corporais de aventuras, pois a escola não tem estrutura para esses tipos de atividade (CP).

Inácio et al. (2016) ressaltam que muitas críticas são feitas em relação às Práticas Corporais de Aventura na Natureza, principalmente quando se tem em mente que as atividades devem ser realizadas fora do ambiente escolar. Assim, os autores propõem recriação dessas práticas no âmbito da própria escola, pois as mesmas “[...] não deve[m] ser marginalizada[s]” (INÁCIO et al., 2016, p. 175), restringindo o acesso dos alunos a esse conhecimento específico.

As preocupações são legítimas, no entanto, há de se destacar que outras práticas elencadas pela Base e que fazem parte do repertório de conhecimentos da EF também podem oferecer riscos à vivência por parte dos alunos.

Concordo com Severino; Pereira e Santos (2016) ao criticarem a não sistematização das Práticas Corporais de Aventura para todos os ciclos do Ensino Fundamental, restringindo-as aos alunos dos últimos dois ciclos desse segmento escolar. Os autores salientam que esse conhecimento pode ser vivenciado na escola por todos os alunos,

[...] desde que didaticamente organizadas pelo professor, de tal forma que se podem sugerir algumas práticas para cada ciclo, mas que não necessariamente se devam retirar outras, devido à idade dos alunos, maturidade, espaço físico da escola, ou material disponível (SEVERINO; SAMPAIO; SANTOS, 2016, p. 114).

Entendo que por ser compreendida como uma prática corporal ‘nova’, sistematizada pela primeira vez em um documento curricular a nível nacional, as Práticas Corporais de Aventura podem causar certo estranhamento e oposição, mesmo porque, tem-se resistências ao novo, ao que não está hegemonizado. Como se o que está hegemonizado, o será para sempre. A sistematização das Práticas Corporais de Aventura rompem, de certa forma, com o que tradicionalmente vem sendo trabalhado nas escolas e sua potencialidade educativa é grande tanto no que diz respeito às experiências corporais que ela proporciona como também pelo



universo cultural que a envolve, aproximando-se, muitas vezes, do universo cultural dos alunos.

No que diz respeito à prática corporal **Ginásticas**, na 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a), ela se encontra sistematizada para o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental e da 2ª versão à 4ª (BRASIL, 2016a; 2017a; 2018a), ela está presente em todos os ciclos do Ensino Fundamental, principalmente pela supressão da prática corporal Exercícios Físicos e a incorporação de alguns de seus objetivos em sua sistematização.

Nessa 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a), as Ginásticas são compreendidas como Ginástica Geral e os objetivos são orientados nessa perspectiva. Muito embora explicitem a vivência de elementos corporais como os saltos, giros, equilíbrios, acrobacias, dentre outros, não são mencionadas as muitas ginásticas existentes. A Ginástica Geral cuja nomenclatura atual é Ginástica Para Todos é uma das modalidades de ginástica existente, de acordo com a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG)<sup>116</sup>. Sobre essa questão, Soares (2016, p. 5) advertiu que “o conteúdo ginástica está caracterizado como ginástica geral, permitindo interpretar que a ginástica geral é a ginástica. É importante esclarecer que a ginástica geral é uma modalidade da ginástica e, portanto, não a resume”. Esse posicionamento também é corroborado por Martineli et al. (2016), Moreira et al. (2016), Sena et al. (2016).

A 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a) prevê a vivência dos movimentos básicos da ginástica para o 1º e 2º anos escolares, como saltos, equilíbrio, giros e acrobacias e, para os anos posteriores (3º e 4º), destaca a combinação destes movimentos. Apesar de apontar a ginástica de demonstração em seu texto explicativo, não tratam os elementos gímnicos associados a outras manifestações da ginástica, partindo do pressuposto que os professores sabem quais são esses elementos. As Ginásticas, por compor um dos temas da cultura corporal de movimento na EF, têm uma tradição na área, haja vista que a partir das primeiras sistematizações da EF no Brasil, ela era tida como o conteúdo das aulas e, muitas vezes, confundida com a própria EF, ou seja, EF era sinônimo de Ginástica.

---

<sup>116</sup> De acordo com CBG, as ginásticas podem ser classificadas em seis modalidades: Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica de Trampolim e a Ginástica para Todos. Ver: <<http://www.cbginastica.com.br/>>. Acesso em: 17 out. 2018.

Apesar de algumas das modalidades possuírem campeonatos nacionais e internacionais, estando presente em Jogos Olímpicos, por exemplo, pode-se inferir que essas modalidades podem ser compreendidas como Esporte no documento da Base. Isso se dá a partir da 2ª versão (BRASIL, 2016a), quando as manifestações das ginásticas como a Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica de Trampolim, Ginástica Aeróbica e Ginástica Acrobática são classificadas como esportes técnico-combinatórios. O próprio documento, em nota de rodapé, confirma esse entendimento ao explicitar que

As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, alocadas no esporte junto com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Exemplos: todas as modalidades de ginástica – acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica, de trampolim –, como também as provas de patinação artística, nado sincronizado, saltos ornamentais, entre outras (BRASIL, 2016a, p. 104).

Percebo que essa classificação acaba por minimizar as Ginásticas como tema da cultura corporal de movimento ou prática corporal como utilizado pela Base, quando compreendida pelo viés esportivo. Isso é problemático, principalmente na EF, a partir do momento em que uma prática pautada no rendimento físico, na execução ‘correta’ de uma técnica esportiva não condiz com uma prática pedagógica voltada para a vivência, experimentação, criação e recriação de movimentos corporais na escola. Neira e Souza Júnior (2016, p. 198) afirmam que no contexto da EF e em uma perspectiva cultural para o componente curricular, “[...] não existem técnicas melhores ou piores, a não ser que se determine um único modelo a ser seguido, atitude que não condiz a atual sociedade multicultural e democrática”.

Na escola, a meu ver, parte-se do pressuposto que a vivência das Ginásticas pode propiciar a exploração das muitas possibilidades de ação corporal, criando e recriando movimentos a partir dessas mesmas possibilidades. Dessa forma, considerando-a como uma prática corporal, as Ginásticas, em todas as suas modalidades, oferecem aos discente, vivências corporais na escola que extrapolam a questão esportiva.

Muito embora a 2ª versão da Base (BRASIL, 2016a) aponte elementos básicos das Ginásticas (Artística, Rítmica, Acrobática) em um dos objetivos, por exemplo, “(EF01EF14) Experimentar diferentes elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais)”

(BRASIL, 2016, p. 246), os mesmos estão vinculados à Ginástica de Demonstração que é a Ginástica Para Todos ou como o documento a denominou, Ginástica Geral.

No parecer crítico à 1ª versão, Brasileiro (2016) salientou que, ao se optar pelo uso do termo ginástica geral, o documento não é coerente, pois a ginástica geral (ou ginástica para todos) dialoga com as outras ginásticas, sendo uma das formas de Ginástica existente na EF. Apesar de recorrer a elementos gímnicos na escrita de alguns dos objetivos, o documento mantém a denominação de Ginástica Geral, “[...] como se esta fosse a única forma de expressão deste fenômeno” e, dessa forma, “[...] as expectativas de aprendizagem sobre Ginásticas não conseguem dar conta da apresentação do conhecimento produzido sobre as diferentes expressões da mesma” (BRASILEIRO, 2016, p 10).

Na 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a, p. 246) as Ginásticas são compreendidas como “[...] um grupo amplo e diverso de práticas corporais. No caso das ginásticas de demonstração, a progressão se dá com base na complexidade da prática corporal”. O termo ginástica geral é substituído nessa versão como ginástica de demonstração, o que se subteme a noção da Ginástica para Todos, novamente, e não abrange as demais modalidades ginásticas existentes. A ginástica de demonstração é sistematizada para os dois primeiros ciclos (1º e 2º do Ensino Fundamental), sendo que no 3º ciclo, se inicia a ginástica de condicionamento físico e no 4º ciclo, “[...] o estudo dessa manifestação gímnica ganha complexidade com a tematização dos programas de exercícios físicos” (BRASIL, 2016a, p. 386).

Tanto na 3ª versão quanto na 4ª versão da Base retoma-se o significante ‘ginástica geral’ “[...] também conhecida como ginástica para todos” (BRASIL, 2017a, p. 175; BRASIL, 2018a, p. 215) como objeto de conhecimento nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental e para o 3º e 4º ciclos, as Ginásticas passam a ser explicitadas em seu objeto de conhecimento como ginástica de condicionamento físico (melhora do rendimento e condição física do indivíduo) e ginástica de conscientização corporal (movimentos suaves e lentos, para conscientização corporal e postural) (BRASIL, 2017a; 2018a).

A meu ver, a flutuação de significações acerca das Ginásticas no texto da Base pode estar relacionada a certo equívoco de entendimento acerca das potencialidades das Ginásticas para além da ginástica para todos ou geral. Mesmo porque, ao inserir as demais modalidades de ginásticas existentes como a ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica acrobática, ginástica aeróbica e a ginástica de

trampolim no campo dos esportes técnico-combinatórios, há uma tentativa de manter a hegemonia esportiva na EF.

Barela (2017) admitiu não haver problema na configuração das Ginásticas na 3ª versão da Base (BRASIL, 2017a). Vianna (2017, p. 10), no entanto, assegurou que as Ginásticas foram classificadas em três tipos (geral, condicionamento físico e conscientização corporal) sendo que as mesmas “[...] não esgotam as possibilidades da modalidade”, além de apontar que a não utilização de uma classificação mais abrangente, poderá ser alvo constante de críticas e de ser uma opção dos autores com base em seus “[...] pressupostos acadêmicos existenciais da autoria do texto” (VIANNA, 2017, p. 10).

Algumas considerações acerca da possibilidade de ampliação das Ginásticas foram apontadas via consulta pública como sugestões de novos objetivos:

Conhecer os aspectos históricos da ginástica e das práticas corporais, aprendizado da ginástica, saltar, equilíbras, rolar, girar, balançar e embalar (CP).

Aprendizado dos movimentos e elementos da GR, como, Saltos, piruetas e equilíbrios (CP).

Analisar a função social da Ginástica (CP).

Conhecer os aspectos históricos da Ginástica Rítmica (CP).

Ginástica Circense pesquisar sua cultura e aprofundar seus conhecimentos (CP).

Pesquisar a interferência da Ginástica no mundo do trabalho (ginástica laboral) (CP).

Através da ginástica, trabalhar a concentração do aluno (CP).

Ginástica: Identificar as situações de risco presentes na prática da ginástica geral o observar normas de segurança (CP).

A partir dos pareceres críticos à 1ª versão e alguns apontamentos da consulta pública, a BNCC (2ª versão) fez pequenos ajustes nos objetivos, utilizando os termos ‘elementos básicos das ginásticas’, porém os objetivos em si, mantiveram-se, praticamente, com a mesma redação se comparados ao documento inicial, porém aumentou-se o número dos mesmos no primeiro ciclo (de cinco para sete).

Apesar dessas pequenas alterações, entendo que na sistematização das Ginásticas para o Ensino Fundamental, o documento não faz jus a importância dessa prática corporal para a Educação Física e suas várias manifestações, tanto

para os anos iniciais quanto para os finais, restringindo-as a apenas algumas possibilidades pedagógicas.

A prática corporal **Lutas** é sistematizada na BNCC a partir do 2º ciclo, a partir do 4º ano (BRASIL, 2015a, 2016a) e na 3ª e 4ª versões (BRASIL, 2017a; 2018a) ela é apresentada também a partir do 2º ciclo, porém com o 3º ano fazendo parte desse segundo ciclo.

González (2017, p. 33) sugeriu a inserção do seguinte objetivo referente às Lutas: “reconhecer as transformações históricas das lutas da cultura brasileira e diferentes sentidos e significados atribuídos pelos seus praticantes”. Entendo que esse apontamento se deu em função dos diferentes posicionamentos referentes às Lutas no âmbito das aulas de EF. Parte da comunidade disciplinar é a favor de sua sistematização ao longo da EB, enquanto outra parte questiona essa sistematização, preocupando-se, principalmente, com questões referentes a um suposto viés ‘violento’ que sua prática pode desencadear.

No que concerne à discussão acerca da sistematização das Lutas pelo documento, os participantes da consulta pública se mostraram divididos em relação à necessidade de esta prática corporal ser organizada nos diferentes ciclos de escolarização na EF.

Não concordo com o estudo de lutas, a unidade escolar não possui recursos de ambientes, materiais adequados para a prática de lutas (CP).

Única questão que sugerimos que seja excluído do documento é a questão que se propõe lutas na disciplina de Educação Física (CP).

Não concordamos com a inserção do conteúdo lutas conforme especificado nos Objetivos de Aprendizagem no Ensino Fundamental I (CP).

Dentro dos conteúdos apresentados, alguns me chamaram a atenção, com relação à realização dos mesmos no meio escolar: Artes marciais: Deveria ser criada uma disciplina no meio escolar; Esportes de combate: Na minha opinião não deve fazer parte dos conteúdos por serem competitivos podendo assim incentivar a violência (CP).

Analisando os objetivos de aprendizagem do 2º, 4º e 5º Ano, o item lutas não condiz com a faixa etária, pois neste conteúdo o professor de Educação Física deve ter um conhecimento abrangente sobre esta prática (CP).

Ao que se refere às lutas, deverá ser adicionado a etapa mais avançada da Educação Básica (CP).

Nascimento e Almeida (2007) afirmam que as Lutas, enquanto tema da EF é muito pouco acessado pelos professores, cujos argumentos restritivos se pautam na

não vivência desta em suas vidas pessoais e no processo de formação inicial e na questão da violência que sua prática supostamente poderia provocar nos alunos.

Entendo que a argumentação sobre a não vivência de qualquer prática corporal ao longo da vida dos professores pode ser um dificultador no trabalho a ser desenvolvido pelos mesmos em sua prática pedagógica. Entretanto, ao mesmo tempo, percebo essa argumentação como um discurso que tende ao fracasso, pois, atualmente, existem produções acadêmicas que versam sobre as Lutas na escola, ampliando-se as possibilidades pedagógicas das mesmas. Concordo com diz Freire (1996, p. 107) ao mencionar que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha”.

Além disso, os saberes concernentes à cultura corporal de movimento são criados e recriados constantemente, pois que são frutos da dinâmica humana e, nesse sentido, torna-se necessário e oportuno que os professores se apropriem desses conhecimentos constantemente. Correia (2015, p. 242) a respeito, menciona que o discurso que engloba a falta de experiências prévias na formação dos professores

[...] são recorrentes como negação dessas atividades no tocante ao ofício docente. [...]. Ainda que consideremos que os conhecimentos prévios possam de fato oferecer referências para constituição dos saberes docentes, a iniciativa e a disposição em buscar subsídios está sempre dada.

É importante destacar que a noção de Luta a partir do viés técnico pode ser ressignificada no âmbito escolar, uma vez sua vivência na escola, por meio das aulas de EF, proporciona práticas corporais que compreendem ações que visem o desequilíbrio e a imobilização do colega, ações envolvendo força e agilidade, dentre outras, que potencializam possibilidades corporais específicas que em outros temas da cultura corporal de movimento podem ser restritas.

Em relação à noção de violência que pode ser gerada pela prática das Lutas nas aulas de EF, um participante da consulta pública deixou registrado, a partir de sua inscrição como estudante de EF, que:

[...] como estudante do curso de educação física penso que possa haver alguns problemas ao ter que passar para o aluno o conteúdo de jogos de lutas no 4º ano do ensino fundamental, pois a criança pode ter dificuldades de saber a grande diferença entre lutas e brigas (CP).

O entendimento acerca das Lutas como uma prática corporal que pode propiciar a violência no âmbito escolar é compartilhado tanto por professores de EF

quanto pela sociedade em geral (CORREIA, 2015). O autor ressalta que a “[...] admissão de que a experiência corporal de combate desencadeia inequivocamente comportamentos violentos é passível de questionamento” (CORREIA, 2015, p. 342), ponderando, inclusive, que a violência é da ordem do humano, possuindo significações diferenciadas em diferentes realidades socioculturais.

Para além da argumentação contrária à inserção das Lutas no texto da BNCC para a EF, algumas argumentações a favor de sua sistematização foram mencionados por meio da consulta pública, incluindo-a em todos os ciclos e não apenas para os que já estavam sistematizados.

A incorporação do conteúdo de lutas para alunos do 4º e 5º anos é importante, visto que vem somar aos demais conteúdos da educação física e pode ser trabalhado de acordo com o contexto social e comunitário em que o educando está inserido (CP).

Eixo Lutas e Artes Marciais pode estar presente em todas as séries (CP).

Nossas raízes históricas indígenas, não são apenas enfeites em estantes, são as mais importantes referências do que significa ser brasileiro, tanto quanto origens africanas, nipônicas, europeias, hindus dentre outras. Associações com a história do Brasil pré, peri e pós colonização são valiosíssimas e todas relações com isso seriam muito interessantes, como por exemplo atividades de artes marciais, como jiu-jítsu e judô, relacionados a nossa luta manauara (CP).

As Lutas foram mencionadas timidamente pelos pareceristas da Base, tanto na 1ª quanto na 3ª versão (BRASIL, 2015a; 2017a, respectivamente). As sugestões se remeteram à necessidade de inclusão da Capoeira nessa prática corporal por Gariglio (2016) e por Rodrigues (2016a, p. 9) “[...] por sua grande relevância histórica e cultural para o País, tendo sido recentemente elevada ao patamar de patrimônio cultural da humanidade”. Necessidade de explicações acerca dos *katas* e *Katis*<sup>117</sup> foram mencionados por Souza Júnior (2017), enquanto que Vianna (2017) sugeriu que o documento dê “[...] melhor tratamento e mais profundidade à temática [Lutas], quando se quer culturalizar os temas da Educação Física”.

As Lutas podem ser concebidas como práticas que potencializam as possibilidades de ação corporal e não apenas restritas às significações esportivas e de caráter violento. Gonçalves e Silva (2013) apontam que, atualmente, diferentes significados têm sido abarcados às Lutas e às Artes Marciais e que essas práticas

---

<sup>117</sup> Formas de movimentação das Lutas realizadas individualmente, onde o indivíduo treina os diferentes golpes referentes à sua modalidade.

têm ocupado espaço considerável na sociedade, seja pelo viés do lazer, seja pelo viés esportivo e o educacional. Correia (2015, p. 338) salienta a necessidade de se “[...] admitir inicialmente que a Educação Física e Artes Marciais são fenômenos distintos para vislumbrarmos qual seria a melhor configuração curricular a oferecer ao campo da educação formal”<sup>118</sup>. Desse modo o autor afirma que ao se conceber as Lutas como objeto de ensino da Educação, sendo mediado pela EF pode-se “[...] cotejar a necessidade de desafiar as ideias, conceitos e representações que emanam dessas interações na perspectiva da escolarização” (CORREIA, 2015, p. 339).

Desse modo, ao significarmos as Lutas como possibilidades ricas de vivência corporal, pode-se sistematizá-las desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mesmo porque, de acordo com o próprio texto da BNCC, as Lutas se caracterizam por

[...] disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário (BRASIL, 2018a, p. 216).

Sena et al. (2016, p. 237) afirmam que muito embora seja possível sistematizar as Lutas de forma diferente ao longo da escolarização, como inserida nas Brincadeiras e Jogos do 1º ciclo ao 5º ciclo ou nos Esportes, isso não justifica sua ausência em alguns ciclos, “[...] pois nem toda Luta é Esporte”.

Entendo que tanto as Lutas quanto as Ginásticas são práticas corporais do universo de conhecimentos da EF e que sua sistematização ao longo da EB gera uma série de disputas político-discursivas. Mesmo sendo, de certa forma, hegemônicas na área da EF, ainda se tem muita resistência quanto sua aplicabilidade nas escolas, pautando-se, principalmente, no discurso da falta de vivências pessoais e de formação inicial. Concebo o texto da Base como tímido no que concerne às Lutas e Ginásticas. No entanto, ciente de que nenhuma política curricular se finda com a homologação do documento, outras articulações serão possíveis de serem concebidas e outras significações concernentes a estas duas práticas corporais serão produzidas constantemente no fazer pedagógico da EF.

---

<sup>118</sup> Artes Marciais referem-se a técnicas corporais criadas para serem utilizadas em guerras, na antiguidade, como *caratê* e *kung fu*. Os esportes de combate podem ser compreendidos como aquelas lutas onde há regulamentação de sua prática a nível nacional e internacional, propiciando a participação em diferentes eventos, como nas Olimpíadas, nos campeonatos mundiais, etc.



No que concerne à prática corporal **Esportes** – prática essa hegemônica na EF –, o texto da BNCC optou por apresentá-los a partir de uma classificação não muito conhecida dos professores do componente curricular e da literatura da área: esportes de marca, de invasão, de precisão, de campo-e-taco, de rede/parede e técnico-combinatório<sup>119</sup>. Essa prática corporal foi sistematizada para todos os anos escolares, diferenciando-se das Brincadeiras e Jogos, das Práticas Corporais de Aventura e das Lutas que foram restritas a alguns ciclos. Percebo essa sistematização como corporificação do discurso acerca da hegemonia dos Esporte na EF, reforçando sua supremacia em detrimento às demais práticas corporais.

A partir da classificação apresentada pela 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a), os participantes da consulta pública apontaram algumas questões que transitaram desde a necessidade de diferenciação conceitual entre jogo e esporte a significações enquanto esporte de rendimento, seletivo, não inclusivo, demandando discussões acerca do que se vem tradicionalmente compondo os currículos de muitas redes de ensino:

No documento há uma confusão entre esporte e jogo, pois o documento possibilita a interpretação de que jogos e esportes são similares, em seus objetivos de aprendizagem. Jogos e esportes apresentam particularidades, embora inclusos na cultura corporal, objeto de estudo da educação física (CP).

Entendendo a Educação Física enquanto cultura corporal, penso que no ensino fundamental deveria constar conteúdos relacionados aos esportes adaptados como forma de trabalharmos a inclusão social, quebrando os mitos e preconceitos com as pessoas portadoras de necessidades especiais (CP).

O esporte deve ficar desvinculado dessa imagem propagada pela mídia que somente há espaço para quem alcança o alto rendimento, ou mesmo os atletas sejam vistos como astros, portanto faz-se necessário um trabalho de conscientização, apresentando o esporte como instrumento de lazer, socialização, interatividade, bem estar e manutenção da saúde (CP).

---

<sup>119</sup> De acordo com a BNCC (2016a, 2017a e 2018a), **esporte de marca** são aqueles cujos resultados de sua prática são registrados por meio de segundos, metros, quilos (patinação de velocidade, levantamento de peso, atletismo, dentre outros). **Esportes de precisão** são aqueles que referentes a modalidades de arremessar/lançar como o *Curling*, bocha, golfe, dentre outros. **Esportes técnico-combinatórios** são aqueles que reúnem habilidades corporais como ginástica artística, ginástica rítmica, saltos ornamentais, dentre outros) **Esportes de rede/parede** são aqueles referentes à modalidades que envolvem arremessar, rebater, lançar a bola para a quadra adversária como no vôlei, basquete, tênis de mesa, *badminton*, *squash*, etc. **Esportes de campo e taco** referem-se a modalidades de rebater a bola para o campo adversário, o mais longe possível como beisebol, críquete, etc. **Esportes de invasão** são aqueles que as equipes precisam levar a bola ao campo adversário como no basquete, futebol, polo aquático, etc. E os **Esportes de combate** são aqueles onde há disputas entre oponentes por meio de técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio como no judô, esgrima, boxe, etc. (BRASIL, 2017a, p. 174).

E em educação física o ensino de esportes alternativos e o condicionamento físico incentivo ao esporte (CP).

Por outro lado, alguns apontamentos concernentes à não sistematização dos Esportes nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram feitos, alegando-se, principalmente, a faixa etária como um fator que não propiciaria o desenvolver das aulas com essa prática corporal.

De modo geral gostei do documento, apenas algumas ressalvas, trabalho a 15 anos com educação física do ciclo I, [...] nos esportes, não acho adequado incluir o esporte propriamente dito nesta fase, gosto de trabalhar com jogos pré desportivos, e de maneira crítica com os alunos de forma a prepará-los para o ciclo II (CP).

1º Ciclo (1, 2 e 3º anos/EF) No lugar do título “Esportes”, alterar para “Iniciação Esportiva”. 2º Ciclo (4º e 5º anos/EF) No lugar do título “Esportes”, alterar para “Iniciação Esportiva” (CP).

Educação Física - 1º ao 3º Ano - Ensino Fundamental - Esportes - 1ª Ano - Especificar a modalidade esportiva, pois nesta faixa etária só é possível inserir o esporte de forma lúdica com orientação espacial. Esportes - 2º Ano - trabalhar de forma lúdica o esporte, não introduzindo as regras oficiais, porém intensificar a orientação espacial e coordenação motora (CP).

O esporte da forma como está sugerido na proposta não contempla a faixa de desenvolvimento da criança em questão; não visualizamos a questão lúdica a qual deveria estar inserida na proposta (CP).

Os Esportes, na 1ª versão da Base (BRASIL, 2015a), apresentam 37 objetivos; na 2ª, 38, na 3ª e 4ª versões, 15 habilidades. Destaco que nas duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2015a e 2016a), os Esportes foram as práticas corporais com mais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se comparados com as demais. Isso pode ser explicado pelo fato de ser essa uma das práticas corporais mais tradicionais da EF e, também, pela forma como os especialistas optaram em sistematizá-la - esportes de marca, de invasão, de precisão, de campo-e-taco, de rede/parede e técnico-combinatório, assinalado anteriormente. Além disso, essa classificação propiciou que determinados esportes fossem sistematizados para alguns ciclos e não para todos ou, ainda, que alguns fossem alocados em ciclos diferentes, como é o caso dos esportes de marca e de precisão para o 1º e 2º anos escolares e os esportes de campo e taco, de rede/parede e de invasão para os do 3º aos 5º anos (BRASIL, 2017a, p. 183).

Na 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) só é mencionada essa classificação, o que gerou sugestões da consulta pública para que a mesma fosse explicitada. A mesma sugestão foi mencionada por Souza Júnior (2017, p. 2) que, “[...] dado o

caráter inovador e a importância dessa classificação em especial, seria extremamente necessário que a mesma fosse minimamente descrita no texto introdutório”.

Em contrapartida, Gariglio (2016) sugeriu que qualquer tipo de classificação seja suprimido do texto, pois entende que isso pressupõe um caráter normativo do documento. Brasileiro (2016, p. 10) apontou, inclusive, que a classificação apresentada pelo documento em sua primeira versão, estipulando cada esporte para cada ciclo escolar não lhe “[...] permite identificar a lógica dos ciclos de escolarização, pois parece haver sempre algo de outra complexidade por ciclo, mas sempre algo novo, ou seja, que não vai progredir nos demais”.

No que diz respeito aos pareceres críticos à 3ª versão, Barela (2017, p. 5) salientou que a sistematização do Esporte ao longo do Ensino Fundamental é problemática, uma vez que

[...] os estudantes irão vivenciar bases comuns de alguns ‘Esportes’ no primeiro ciclo (1º, 2º, e 3º), ficar dois anos sem vivenciar estas bases (4º e 5º anos), pois estão vivenciando ou outros ‘Esportes’, e voltarão a vivenciar estas bases mais tarde (6º e 7º anos). Se isso realmente acontecer (o que duvido), o prejuízo pedagógico será muito grande. Ocorrerá um interstício de práticas corporais e todos sabemos que tais interstícios não são produtivos no processo pedagógico.

Interessante destacar que essa preocupação só ocorreu ou foi criticada nessa prática corporal, não sendo levantados outros questionamentos quanto a não sistematização das Brincadeiras e Jogos para os anos finais do Ensino Fundamental e as Lutas para os anos iniciais, por exemplo. Isso marca, de certa forma, a hegemonia ou a tentativa de hegemonia dos Esportes enquanto prática corporal da EF.

Vianna (2017) chamou a atenção para o fato de o texto da Base não explicitar as diferenciações entre esportes de lazer e esporte de competição em sua 3ª versão (BRASIL, 2017a), demandando uma classificação diferente da que é abordada pelo documento. O parecerista afirmou, ainda, que

a conceituação do esporte parece querer mantê-lo aprisionado no modelo formal e, com isso, justificando os conceitos mais amplos do texto culturalista que tem dificuldade de lidar com o predomínio escolar do esporte formal e o desempenho, além do reducionismo dito conteúdo ‘racionalizado’. Se essa hipótese se confirma, estamos diante de um preconceito retrógrado, que tem força de argumento na área acadêmica e sensibilidade no chão da escola, mas que deve ser questionado (VIANNA, 2017, p. 9-10).

O Esporte é tido como uma prática hegemônica nas aulas de EF e a noção que sua vivência pode contribuir para mudanças sociais é hegemônica. Essas considerações são perceptíveis em propagandas veiculadas na mídia e em programas esportivos. Um exemplo dessa situação pode ser visualizado no Programa veiculado pela Rede Globo, aos domingos, denominado de Esporte Espetacular<sup>120</sup>, no ano de 2017, o qual apresentou quatro episódios de uma série intitulada 'Esporte na Escola'.

A apresentadora, inicialmente, menciona que muitos dos atletas brasileiros iniciaram suas práticas esportivas ainda quando crianças, nas aulas de EF na escola, justificando a importância desse componente curricular na formação do indivíduo e convidando os telespectadores a acompanharem a série de reportagens que mostra a realidade das aulas de EF em quatro países: Brasil, Inglaterra, EUA e Japão.

Obviamente, nos quatro episódios da série 'Esporte na escola', é nítida a diferença entre a EF no Brasil e nos demais países, principalmente em relação ao direcionamento para a prática de esportes ao longo dos anos letivos. A significação da EF como esporte e a formação de atletas é explicitada no direcionamento do programa. No caso do Brasil, apresenta-se duas realidades distintas: uma por meio do Ginásio Experimental Olímpico (GEO) do Rio de Janeiro e outra em uma escola da rede municipal de Jaboatão/PE. Na primeira, tem-se um projeto onde se executam diferentes modalidades esportivas, como legado das Olimpíadas Rio 2016, e na segunda, as dificuldades de infraestrutura e de materiais do professor da escola, no interior de Pernambuco. Enquanto a primeira discute as benesses do esporte, mostrando uma infraestrutura excelente para a prática de esportes como tênis de mesa, *badminton*, futebol de campo, pista de atletismo dentre outros, a segunda realidade mostra a falta de estrutura física e material da escola pública, onde o professor, opera com outras significações acerca da EF como aquela que, além de propiciar a vivência dos esportes, proporciona aos alunos, respeito às regras, a socialização, construção de valores, a cooperação e a igualdade.

Já nos demais países – Inglaterra, EUA e Japão - o trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física é direcionado à aprendizagem esportiva, espelhando-se

---

<sup>120</sup> Programa esportivo da Rede Globo que vai ao ar todos os domingos, na parte da manhã.

em atletas olímpicos e com infraestrutura bem diferente da que é encontrada em boa parte da realidade brasileira.

Entendo que essas discussões acerca da sistematização dos Esportes no texto da BNCC podem ser tomadas como reverberação da íntima relação existente entre a EF e essa prática corporal específica. Se comparadas às demais práticas elencadas anteriormente, enquanto as Brincadeiras e Jogos tiveram opiniões divergentes no que se refere à sua classificação, os Esportes são questionados a partir de sua classificação não usualmente utilizada na área da EF. Além disso, a quantidade de objetivos traçados para os esportes em detrimento a outras práticas corporais elencadas pela Base, pode ser pensada pelo crivo de sua influência na EF escolar, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, os Esportes foram questionados por conta da classificação adotada pela Base, a qual não abordou o que vem sendo hegemonizado a décadas na EF, gerando incômodo para muitos da comunidade disciplinar.

As considerações concernentes às **Práticas Corporais Rítmicas** trouxeram outras questões para sua sistematização no âmbito escolar da EF, ultrapassando as discussões referentes aos conhecimentos que abarca e sua relação com os ciclos escolares. Disputas políticas nessas práticas são apresentadas não somente pela comunidade disciplinar da EF como também por outras comunidades disciplinares como as das Artes e dos Licenciados em Dança. Nesse sentido, entendo que essa prática corporal específica se configurou como sendo a de maior disputa político-discursiva na Base, principalmente entre a 1ª e 2ª versões (BRASIL, 2015a; 2016a), pois que cada uma dessas comunidades disciplinares (EF, Arte e Licenciados em Dança), a partir de suas demandas, buscaram definir o registro curricular de tal conhecimento para si, se contrapondo aos demais componentes curriculares, com exceção da EF.

Na 1ª versão da BNCC (BRASIL, 2015a) para a EF, essa prática corporal é denominada Práticas Corporais Rítmicas, em detrimento ao já usualmente utilizado Dança (s). Críticas se fizeram quanto a esta nomenclatura, apontando que o mais indicado seria a utilização do significante Dança nas sistematizações pretendidas (CBCE, 2015). Rezer (2016, p. 7) sugeriu que a opção da Base em utilizar o significante Práticas Corporais Rítmicas pode estar relacionada à uma possível necessidade de não se entrar “[...] em confronto com o campo das Artes, já que lá aparece explicitamente o conteúdo dança”. O parecerista, no entanto, sugeriu que

se operasse com o significante Dança por entender que essa denominação, além de ser utilizada pelas DCN já é consolidada historicamente pela comunidade acadêmica da EF. Salientou, inclusive, que seria interessante o documento apresentar uma síntese histórica do que vem sendo produzido pela área a respeito da Dança (REZER, 2016).

Rodrigues (2016a; 2016b) afirmou também a necessidade de a vasta produção da EF no que se refere à Dança seja levada em consideração pela BNCC, apontando, inclusive, que em se tratando dos objetivos, as Práticas Corporais Rítmicas são reduzidas à atividade rítmica, sendo que “[...] a dimensão artística não é contemplada quantos aos processos criativos de construção de movimento, de expressividade e fruição” (RODRIGUES, 2016a, p. 9). Sugeriu que, como o componente Artes também aborda as Danças como uma de suas linguagens no documento da Base, seria interessante que os objetivos e conteúdos contemplados pela EF acerca dessa prática corporal fossem reduzidos, podendo-se aumentar os das outras práticas elencadas (RODRIGUES, 2016b).

Brasileiro (2016, p. 8) afirmou que a utilização do significante Práticas Corporais Rítmicas é uma “[...] tentativa de omitir o termo Dança como um termo talvez mais abrangente”, porém ao se elencar os objetivos dessa prática, “[...] fica claro que estamos tratando de Dança” (BRASILEIRO, 2016, p. 8). Por esse motivo, apontou a necessidade de se ter mais explicações conceituais acerca dos entendimentos do que vem a se constituir Práticas Corporais Rítmicas, o que foi também destacado por Sousa (2016). A parecerista afirmou, ainda, que a EF “[...] deve rever a ‘máscara utilizada’ e explicitar a sua experiência com ensino de dança na escola” (BRASILEIRO, 2016, p. 8), experiência essa abalizada na própria produção acadêmica e produções curriculares nacionais, mencionada também por Rezer (2016), Rodrigues (2016b) e pelo CBCE (2015).

No que diz respeito à consulta pública, houve apontamentos também sobre as Práticas Corporais Rítmicas e a necessidade de a Base explicitar a noção com que opera:

Sugiro explicitar prática corporal rítmica. Pois dança é campo autônomo de conhecimento, não apenas conteúdo (CP).

Existe uma falta de informação que irá gerar um equívoco enorme. O que é prática corporal rítmica? Se for dança... Dança é linguagem do componente Arte. Educação física é uma linguagem do componente, saúde (CP).

Essas duas contribuições significam as Práticas Corporais Rítmicas/Dança de forma diferenciada. De um lado, significam-na como área autônoma e que, por esse motivo, não deveria estar atrelada, especificamente, às Artes e nem à EF e, de outro, associando-a ao componente Artes e não à EF, por entender que esse componente curricular é uma linguagem relacionada à Saúde. Neste último exemplo, tem-se uma significação pautada em identidade “hibridizada”, onde linguagem e saúde se interpõem, o que para muitos professores da EF, pode se apresentar como equivocado e controverso. Essa controvérsia se dá em função de se buscar uma fixação identitária para a EF, afastando cada vez mais, outras significações acerca do componente curricular, como aquelas relacionadas à saúde, psicomotricidade, esporte, desenvolvimento motor, lazer, dentre outros.

A partir da 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016a) há modificação na denominação Práticas Corporais Rítmicas, passando a ser concebida Danças como uma das práticas corporais da EF para todo o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a demanda específica pela modificação do termo utilizado inicialmente – Práticas Corporais Rítmicas para Danças – pelo documento da Base foi atendida.

Para além da denominação dessa prática corporal, outra disputa que existe na Dança é aquela que se relaciona ao seu fazer pedagógico na escola, englobando disputas entre as comunidades disciplinares da EF, de Arte e dos Licenciados em Dança. Busca-se marcar e fixar essa prática corporal a uma determinada área de conhecimento, restringindo o caráter interdisciplinar que pode ser promovido por meio dela na escola.

A respeito, Rodrigues (2016a; 2016b) argumentou a favor da interdisciplinaridade que permeia a Dança, principalmente envolvendo os componentes da EF e das Artes. Esse argumento também é corroborado por Bracht (2016) que, muito embora perceba que nas Artes o conteúdo de Dança é explicitado e que na EF ela é tratada como Práticas Corporais Rítmicas, os objetivos tratados por ambas possuem grande proximidade e isso torna-se um ponto positivo, na medida em que pode propiciar um trabalho interdisciplinar. No entanto, entende a necessidade de a Base dar “[...] tratamento a essas possibilidades, inclusive para evitar equívocos ou dificuldades de compreensão do teor do documento como um todo” (BRACHT, 2016, p. 5).

Essa questão acerca da interdisciplinaridade também foi mencionada via consulta pública, chamando a atenção para a necessidade de maior integração entre os componentes curriculares:

Outra questão a ser ressaltada é a falta de integração entre os objetivos de aprendizagem das áreas e componentes. Embora o eixo “Dança” esteja presente tanto em Educação Física quanto em Artes, não se percebe um diálogo entre as disciplinas [...] (CP).

Sobre a defesa das Danças no componente curricular da EF, algumas intervenções também foram visualizadas na comunidade disciplinar, tanto por meio da consulta pública como por meio de posicionamentos de algumas entidades. De acordo com os participantes da consulta pública,

Já na disciplina de arte, vejo com certa restrição e discordância a dança ser retirada da disciplina de Educação Física e migrar para a disciplina de arte. A dança faz parte da cultura corporal de movimento e seu significado encontra mais fundamento na disciplina de Educação Física do que na disciplina de artes. Percebo que não há critérios para fazer essa migração, por isso acho importante rever essa questão (CP).

A dança sempre fez parte integrante do PCN de Educação Física e, na base atual, está inserida na disciplina de Arte. Poderia ser deixada apenas em Educação Física, inserida nas atividades rítmicas (CP).

Reivindicamos a dança como elemento da cultura corporal, objeto de estudo da educação física, pois ela tem “seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 81). Não há a dispensa da técnica, mas deve vir articulada ao pensamento e descoberta, para que o aluno compreenda o significado da dança e sua expressão, ou seja, há valorização da técnica e do conteúdo expressivo contido na dança, sendo que a técnica está em paralelo à disponibilidade corporal, às várias formas de apreender a realidade e, não deve ser o trabalho inicial do professor (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Assim, a educação física não vai se preocupar somente com a técnica, mas também com ela, entendendo-a como um processo de reflexão sobre essa técnica (CP).

Soares (2016) e Moreira et al. (2016) defendem que, muito embora no componente Artes haja a sistematização da Dança na EB, a mesma faz parte do universo de conhecimentos da EF.

As manifestações de entidades educacionais relacionadas à EF também participaram das lutas políticas para significar o currículo de EF. De acordo com Carta do 1º Fórum dos Grupos de Pesquisa: Educação Física, Dança e Escola -



Reflexões Acadêmicas sobre Educação Física e Dança<sup>121</sup> (2015, p. 2), emitida pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, da UFMG,

A presença cada vez mais efetiva de profissionais da Dança na escola traz amplos benefícios para o ensino de tal conteúdo e se alinha com uma tendência mundial de complexificação da área. O fato de ambos componentes curriculares, Artes e Educação Física estarem no grande campo das Linguagens já indica, na proposta da BNCC, uma grande proximidade e uma interação entre os conhecimentos. [...] A integração dos componentes Artes e Educação Física em uma grande área também busca romper com uma lógica de organização escolar que reforça certa dissociação e hierarquia entre as linguagens, considerando que, na vida social, os sentidos de textos, objetos e obras são construídos a partir da articulação de vários recursos expressivos.

Além disso, a carta não questiona a utilização do termo Práticas Corporais Rítmicas no documento da Base, salientando, inclusive que,

[...] o texto da Base Nacional Comum Curricular ao criar um tópico Práticas corporais rítmicas, expõe uma abordagem pertinente à construção histórica da Educação Física Escolar neste país. E coerentemente propõe tópicos que indicam a dança como conteúdo representativo destas práticas (CARTA, 2015, p.3).

Em março de 2016 foi disponibilizada uma carta assinada por pesquisadores em Dança da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), a partir da VIII Reunião Científica da ABRACE realizada em Uberlândia/MG, em novembro de 2015, cujo título era “PELA RETIRADA DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DE DANÇA DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA!”<sup>122</sup>. Os pesquisadores se mostraram preocupados quanto a sistematização da Dança pela EF na Base, salientando que a dança é descontextualizada de sua área – Arte. Além disso, o documento mencionou que a Dança é uma área consolidada em universidades, por mais de 60 anos, e que a BNCC só teria um especialista em Dança e 12 especialistas em EF para discuti-la. Assim, solicitaram o aumento de especialistas em Dança nas discussões da Base, o que até aquele momento, não havia sido atendido. Os pesquisadores salientaram que as Artes devem ser consideradas como área autônoma de conhecimento e não componente curricular inserido nas Linguagens e que os conhecimentos relativos às Danças deveriam ser tratados pela área em questão e não pela EF. Mencionaram,

<sup>121</sup> Disponível em: <<http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/UserFiles/files/Carta%20F%C3%B3rum%20Dan%C3%A7a%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20UFMG%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 10 maio de 2016.

<sup>122</sup> Disponível em: <[http://www.portalabrace.org/arquivos/CARTA\\_DOS\\_PESQUISADORES\\_DE\\_DANCA\\_DA\\_ABRACE\\_05\\_de\\_Marco.pdf](http://www.portalabrace.org/arquivos/CARTA_DOS_PESQUISADORES_DE_DANCA_DA_ABRACE_05_de_Marco.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2017.

inclusive, que a formação em Dança, por meio de Licenciaturas, foi promovida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNE/MEC) e que esses cursos estão suprindo a necessidade de profissionais licenciados em Dança no mercado de trabalho (ABRACE, 2016). Desse modo, destacaram que

A formação artística e pedagógica em Dança configura-se por um extenso currículo, muitas vezes alcançando mais de 4000 horas de estudo. Tal percurso é responsável pela formação de especialistas aptos a atuar de fato na área, garantindo a qualidade do ensino na educação básica (ABRACE, 2016, p. 4-5).

A ABRACE (2015, p. 5) assegurou que a política em torno da BNCC tem desconsiderado “[...] o conhecimento e a competência dos licenciados em dança sobre como proceder quanto à iniciação e a formação artística no ensino básico brasileiro”. Diante disso, a Associação solicitou a “imediata retirada, no atual estágio da BNCC, dos componentes específicos de dança da Educação Física, para que as crianças e jovens deste país tenham assegurado seu direito a uma educação plena, a cargo de especialistas em Dança” (ABRACE, 2016, p. 6). Entretanto, ainda é incipiente a inserção de professores licenciados em Dança na escola, ficando a cargo de professores de EF e/ou de Artes sistematizar essa prática corporal ao longo da EB, de acordo com a própria BNCC. Mesmo porque, a Dança é entendida como uma das linguagens do componente Artes, como o teatro, as artes visuais e a música, e não como área autônoma de conhecimento.

Em 2016, o Projeto de Lei do Senado – PLS nº 644/2015 (BRASIL, 2015b) – que dispõe sobre o exercício profissional em Dança é aprovado. A PLS nº 644/2015 (BRASIL, 2015b) assegura a este profissional, em seu Art. 2º,

[...] exercer as atividades de coreógrafo, auxiliar de coreógrafo, bailarino, dançarino ou intérprete-criador, diretor de dança, diretor de ensaio, diretor de movimento, dramaturgo de dança, ensaiador de dança, professor de curso livre de dança, *maitre* de ballet ou professor de ballet, crítico de dança, curador, diretor de espetáculos de dança, bem como planejar, coordenar e supervisionar trabalhos, planos e projetos e prestar serviços de consultoria na área da dança (BRASIL, 2015b).

Além disso, a PLS nº 644/2015, prevê, em seu Art. 3º, o livre exercício das atividades laborais dos profissionais da Dança, sendo “[...] vedada exigência de inscrição do Profissional da Dança em conselhos de fiscalização do exercício profissional de outras categorias” (BRASIL, 2015b). No entanto, a PLS nº 644/2015 não menciona nenhuma questão referente à inserção desse profissional no âmbito

escolar e coíbe a inscrição de profissionais de Dança no CONFEF. O CONFEF, órgão ligado ao campo do Bacharelado na EF, por um bom tempo, exigiu que os professores de Dança se filiassem ao sistema para que pudessem ter direito de trabalhar com o tema em diversas áreas. Isso gerou muitos embates entre os profissionais de Dança e o CONFEF, até a PLS nº 644/2015, que foi recebida por esses profissionais como uma conquista vitoriosa pelo direito de se expressarem por meio das diferentes manifestações da Dança.

A esse cenário soma-se a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016c) que modifica o texto da LDB nº 9394/96, especificando a dança, as artes visuais, o teatro e a música como linguagens do componente curricular Arte, sendo que, em seu Art. 2º, os sistemas de ensino têm um prazo de cinco anos para que “[...] incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica” (BRASIL, 2016c). Nesse sentido, os cursos de Licenciatura em Arte deverão reformular seus currículos para que essas linguagens possam ser asseguradas no trabalho desenvolvido na EB. Não há menção acerca da inserção de Licenciados em Dança na EB, sendo que a luta política dessa comunidade disciplinar está somente iniciando, mesmo porque as Danças são consideradas como prática corporal da EF e linguagem da Arte.

Em carta endereçada ao então ministro da Educação à época, Aloísio Mercadante, um grupo de professores do curso de graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>123</sup>, mais especificamente do Departamento de Arte Corporal, reivindicou, também, que a Dança fosse tratada como campo de conhecimento específico, desvinculada da EF. Assim, os docentes que assinaram a carta esclareceram que

As continuidades e discontinuidades históricas na formação de diversos campos sociais que atravessam a Dança e a Educação Física nos mostram que, apesar de essas duas áreas terem se encontrado em muitos momentos em seus percursos, há também extrusões que lhe são bastante decisivas e que oportunizaram a construção de saberes e práticas muito específico e distintos. Precisamos desnaturalizar a relação entre Dança e Educação Física no Brasil, pois essa associação é parte de um processo histórico ainda em movimento (DEPARTAMENTO DE ARTE CORPORAL DA EEF/UFRJ, 2015, p. 8).

Em dezembro do ano de 2015, o CBCE, por meio de seis Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs) – Corpo e cultura; Escola; Formação Profissional e

---

<sup>123</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7MRp-J7t7iUUVNidWRZNW1neTMTQ3ZESjBTefh4Y3hoQ000/view>> Acesso em: 8 dez. 2018.

Mundo do Trabalho; Gênero; Lazer e Sociedade; Memórias da Educação Física e Esporte –, emitiu suas considerações acerca da Dança no texto da BNCC na EF<sup>124</sup>, em resposta a “[...] situação de divergência e o movimento de professores da área de Dança quanto à presença nas Bases Curriculares da Educação Física Escolar” (CBCE, 2016, p. 3). Cada GTTs apresentou seus argumentos por meio das discussões que são realizadas a partir de suas perspectivas, defendendo a Dança como tema da Cultura Corporal de Movimento na EF.

O GTT Corpo e Cultura sugeriu um trabalho coletivo nas escolas, de forma a se evitar uma “[...] discussão pontual e particular de demarcação territorial” (CBCE, 2015, p. 4) afirmando, assim, que,

[...] devemos caminhar na perspectiva de abrir fronteiras do conhecimento na escola, ao invés de ficarmos presos a uma disputa sobre o pertencimento de determinados conhecimentos e conteúdos por esta ou aquela disciplina. Argumentamos, igualmente, que a pertinência poderia estar na ampliação deste debate para uma compreensão mais plural sobre as possibilidades de multiplicidade de ações e formas de tratar o conhecimento no âmbito multicultural, inter e transdisciplinar (CBCE, 2015, p. 6).

A Dança é compreendida pelo GTT Corpo e Cultura como um importante conhecimento da EF, porém não de forma exclusiva. Desse modo, pode ser tratada no âmbito escolar por diferentes componentes curriculares, porém “[...] da forma como está caminhando a discussão, parece-nos que, ao contrário do que compreendemos, a dança está se tornando um conteúdo particular e privado” (CBCE, 2015, p. 8).

O GTT Gênero apontou que a Dança compõe o universo de conhecimento tanto da EF quanto das Artes e da área específica da Dança evitando, assim, discussões vistas como corporativistas (CBCE, 2015). O GTT em questão sinalizou como positivo a possibilidade de diferentes componentes curriculares poderem se apropriar da Dança como conhecimento disciplinar na formação discente. Já o GTT Memórias da Educação Física e Esporte e Lazer e Sociedade (CBCE, 2015) destacou que a presença da Dança na EF não exclui os demais componentes curriculares – como é o caso da Arte – sendo que cada componente vai sistematizá-la a partir de nuances de sua área específica. Apontaram que o sistema CONFED/CREFs não representa os professores de EF que atuam nas escolas e que

---

<sup>124</sup> Disponível em:

<[http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS\\_DANCA\\_TEMA\\_EF\\_BASES\\_CURRICULARES\\_13\\_12\\_2015%20A.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS_DANCA_TEMA_EF_BASES_CURRICULARES_13_12_2015%20A.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016.

as “[...] polêmicas interferências do sistema CONFEF/CREFs no ensino da dança encontraram resistência de variados setores, inclusive dos próprios profissionais de Educação Física ligados à dança” (CBCE, 2015, p. 21). Assim,

[...] o(a) professor(a) de Educação Física não substitui o(a) professor(a) de Artes/Dança. Por isso, apesar de entendermos a tensão que o mercado de trabalho provoca em todas as profissões, e dos embates gerados entre as áreas pelos equívocos do Sistema CONFEF/CREFs (Conselhos Federais e Estaduais de Educação Física), que não legisla sobre os licenciados em Educação Física, é incoerente pensar nos conteúdos das áreas para uma Base Nacional Comum privilegiando esta lógica reducionista de reserva de mercado (CBCE, 2015, p. 24-25).

O sistema CONFEF/CREF surge após a promulgação da Lei nº 9696/1998 (BRASIL, 1998) a qual regula a profissão de Educação Física, para além da atuação em escolas. De acordo com Estatuto do Conselho Federal de Educação Física<sup>125</sup>, em seu Art. 8º, é função do profissional de EF,

[...] coordenar, planejar, programar, prescrever, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, orientar, ensinar, conduzir, treinar, administrar, implantar, implementar, ministrar, analisar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como, prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas, desportivas e similares (CONFEF, 2010).

O Estatuto ainda dispõe, em seu Art. 9º que o profissional de EF é um especialista em atividades físicas em suas diferentes manifestações, como

[...] ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais, sendo da sua competência prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (CONFEF, 2010).

As deliberações do CONFEF se pautam no exercício da profissão do bacharel em EF, não tendo jurisprudência no âmbito escolar, por mais que o órgão tente

<sup>125</sup> Disponível em: <<https://www.confef.org.br/confef/conteudo/471>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

abarcando os licenciados em seu regimento. Uma disputa política que há duas décadas vem se travando no campo da EF. O CONFEF, então, passa a cobrar o registro de profissionais que trabalham com Danças, Lutas, Yoga, o que tem provocado discussões e embates jurídicos em todo o país, independente de se esses profissionais são ou não formados em EF. Juridicamente essa cobrança, no que diz respeito à Dança, foi anulada pela PLS nº 644/2015 (BRASIL, 2015b), a qual desobriga esses profissionais a terem registro em conselhos que não o de sua própria categoria.

Apesar de a Dança se tornar um conhecimento de disputa por três comunidades disciplinares distintas (EF, Arte e Licenciados em Dança), os embates se dão mais especificamente entre a EF e Arte. Entendo que essa situação se dá em função de ambas serem, oficialmente, componentes curriculares da EB, possuindo, por suas diferentes tradições, a Dança como tema/linguagem/prática corporal de seus fazeres pedagógicos. Mesmo que, hoje em dia, os Licenciados em Dança reivindiquem o direito particular de atuar nas escolas, é importante, antes de mais nada, conceber a Dança como componente curricular autônomo e não como conteúdo/tema/linguagem de outros componentes. Essa é uma disputa por um registro disciplinar por demandas que está só iniciando.

Brasileiro (2016) salientou que “a dança não ocupa em nenhuma dessas áreas [EF e Arte] um espaço privilegiado”, muito embora afirme que a EF, nesse debate, possui um espaço privilegiado, haja vista a vasta produção acadêmica sobre as Danças nas aulas de EF. Entretanto, a parecerista ressaltou que não entrará nos méritos acerca de qual componente curricular é responsável pelo ensino da Dança na escola, para evitar que sejam feitas reflexões de propriedade disciplinar acerca do conteúdo em questão.

O CBCE (2015, p. 10), por meio do GTT Escola, GTT Formação de Professores e Mundo do Trabalho, afirmou que “[...] a lógica disciplinar e de especialização contida nos discursos da Arte e da Educação Física precisam de revisão”, haja vista que “[...] o debate acerca dos processos de escolarização tem apontado a necessidade de relativizar a lógica do enquadramento disciplinar, já que o mesmo impede e/ou dificulta que os alunos analisem a totalidade da realidade circundante (CBCE, 2015, p. 10).

Por meio da consulta pública, a disputa sobre a definição dessa prática corporal e por qual componente curricular ela deva ser trabalhada também foi uma

demanda reivindicada pelos graduandos em Dança, além das comunidades disciplinares da EF e de Arte. Dentre eles, destaca-se um comentário exposto no componente Artes, sobre a Dança, por meio de graduandos em Dança, em que seus autores reivindicaram a Dança para si, enquanto profissionais capacitados para trabalhá-la nos espaços escolares. Argumentaram, principalmente, que a EF não dá conta das particularidades da Dança, haja vista que os cursos oferecem a disciplina por um semestre, enquanto a grade curricular do curso de Licenciatura em Dança, possibilita uma imersão em aspectos não abordados nos cursos de EF. Vejamos:

Nós, graduandos da Licenciatura em Dança da UFPA, repudiamos o eixo “Práticas Corporais Rítmicas” e os sub-eixos apontados no 1º, 2º e 3º ciclos do Componente Curricular Educação Física, propostos na Base Nacional Comum Curricular. A formação acadêmica dos graduandos em Educação Física contempla a dança de forma superficial, ou seja, tendem a menosprezar todo um campo autônomo e específico de conhecimento. Ressaltando ainda que esta disciplina é opcional, e estudada apenas em um semestre, por um viés físico, enfatizando a área da saúde. Enquanto isso, nós discentes passamos 4 anos estudando, pesquisando, discutindo e produzindo sobre um fazer em dança, de forma específica e autônoma, que não se limita ao paradigma cartesiano meramente físico, mas abrange uma construção social, cultural, individual e coletiva, assim, trabalhando uma área mais ampla do conhecimento em dança. Nesse presente contexto há uma necessidade de reformulação dos sub-eixos de Artes/Dança, pois estes objetivos são imaturos diante da nossa prática/fazer em dança. Portanto os textos devem ser elaborados por profissionais da área de dança para que haja melhor elaboração e mais coerência com a linguagem, não ocorrendo confusões enquanto metodologias de ensino, e articulando caminhos aos professores de dança nas aplicações dos conteúdos, no que tange a ensinamentos que contemplem as específicas faixas-etárias (CP).

Esse comentário apresenta alguns equívocos no que concerne às Danças nos cursos de EF. A Dança não é disciplina optativa na maioria dos cursos, senão em todos e as discussões empreendidas não são da ordem do físico, como mencionado no comentário anterior. Há equívocos no que se refere à formação dos licenciados em Dança, nesse aspecto. A respeito, Gasparelo; Kronbauer e Gomes (2018, p. 37) afirmam, a partir do comentário dos graduandos em Dança da UFPA, a existência de equívocos graves concernentes à formação do Licenciado em EF por

[...] generalizar os cursos de Educação Física no que tange ao conteúdo dança, ao afirmar que este conteúdo é trabalhado de maneira superficial no processo de formação e, conseqüentemente, leva à negligência da dança por parte dos professores de Educação Física em suas aulas.

Somado a essas considerações, houve um apontamento no componente curricular da EF que menciona algo parecido com o que foi questionado no comentário anterior, na Arte:

Após a leitura e análise do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular, além do conhecimento das discussões já lançadas à comunidade, o coletivo dos professores do curso de Licenciatura em Dança gostaria de se posicionar frente ao impasse entre Dança e Educação Física. O coletivo de professores enfatiza que a dança é um campo de conhecimento autônomo e pertencente à Arte. O coletivo não se opõe ao uso do termo Práticas Corporais Rítmicas no documento da educação física, mas é contra o uso do termo Dança e as especificidades dos seus conteúdos apresentados, por duas razões: - a formação em educação física, em geral, destina pouca carga horária para a dança e suas diversas manifestações. Nesse sentido, é impróprio cobrar dos profissionais dessa formação que cumpram a enorme gama de objetivos lá propostos que citam a dança. Em contraponto, há uma formação específica em dança que busca dar conta dessa complexidade. [...] Práticas Corporais Rítmicas parece reduzido para dar conta de conteúdos lá citados como, por exemplo, Danças de Rua, no qual o risco de abordá-la de forma rasa e superficial nos parece enorme (CP).

A disputa por qual componente curricular é autorizado a trabalhar com a Dança na escola é visível nessas demandas, o que corrobora o pensamento de fixar, de uma vez por todas, os limites disciplinares e seus conhecimentos. Além disso, configuram-se como disputas sociais por emprego, pela inserção no mercado de trabalho, no caso na escola. Não é simplesmente retirar um determinado conhecimento de um componente curricular e atrelá-lo a outro. É uma disputa por processos de profissionalização.

A comunidade disciplinar da Arte também entende que as Danças são de sua responsabilidade na escola, o que é corroborado pela participação na consulta pública:

A Dança deve estar ligada a Arte em todas as séries (CP).

É preciso especificar que a Dança e os princípios da Dança serão abordados como tema, e não como campo da disciplina Educação Física, pois a Dança é campo da Arte e tem suas especificidades e autonomias que vão além de uma prática física (CP).

[...] a Dança como um dos componentes curriculares de Artes e não como “subcomponente”. Apontamos que este posicionamento reitera outras cartas e documentos nacionais; apontar que a Dança está apresentada de maneira inadequada no componente curricular Educação Física, visto que a linguagem Dança possui seu próprio objeto, estatuto e contexto, constituindo-se campo de conhecimento autônomo e específico (CP).

De acordo com esses entendimentos, Pereira e Hunger (2011)<sup>126</sup> afirmam que tanto a EF quanto a Dança são campos distintos do conhecimento humano, porém há “[...] disputas de ambas as áreas pelo estabelecimento de suas fronteiras quanto ao seu próprio objeto de estudo e ao seu campo de atuação na sociedade”. Apesar

---

<sup>126</sup> Disponível em: <<http://www.mundodadanca.art.br/2011/06/danca-e-educacao-fisica-o-conflito.html>>. Acesso em: 24 jul. 2017.



de já existirem cursos de bacharelado e licenciatura em Dança, as autoras afirmam que há possibilidade de se estudá-la em outros campos disciplinares como nas Artes Cênicas, no curso de Comunicação Social, na EF, dentre outros. Entendem que a Dança pode ser trabalhada nos espaços escolares por profissionais da Dança, Artes e da EF, no entanto faz-se necessário que haja limitações acerca dos conhecimentos que cada área vai abordar (PEREIRA; HUNGER, 2011).

Corroborando com esse pensamento, Gasparelo; Kronbauer e Gomes (2018, p. 48) afirmam que a

[...] Arte e Educação Física estão na mesma área de conhecimento segundo a BNCC: a área de linguagens. Dessa forma, torna-se imprescindível usar a interdisciplinaridade como ferramenta de interlocução das áreas em torno da dança a fim de apresentar um conteúdo consistente e edificante para a construção do conhecimento dos alunos, e ampliar as forças e a representatividade da dança dentro e fora do ambiente escolar.

Falkembach (2016)<sup>127</sup> salientou que, na sistematização da Dança pela BNCC, o processo de consulta pública não promoveu diálogo com a população, pois as opções se pautavam em marcar ou preencher pequenos formulários. Apontou, em consonância com outros atores sociais e entidades educacionais, que a constituição da Dança como subcomponente de Arte é equivocada uma vez que a concebe, juntamente com as artes visuais, o teatro e a música, como componente da área das Artes/Linguagens, sendo necessário profissionais “[...] preparados e qualificados que estarão trabalhando com essas áreas” (FALKEMBACH, 2016). Esse pensamento é compartilhado pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (IARTE) (2016). O Instituto ainda declarou:

Em defesa do ensino da Dança como pertencente ao componente curricular Arte na Educação Básica, o IARTE declara total apoio à “Carta de Uberlândia” e à manifestação do Fórum Nacional de Dança, aderindo ao movimento de artistas, pesquisadores e professores para que, cada vez mais, a Dança seja reconhecida e respeitada enquanto campo autônomo de conhecimento (IARTE, 2016, p. 2).

Como visto, duas demandas que envolvem a Dança estão presentes no processo político de produção da BNCC, no que diz respeito à EF: uma que se refere à nomenclatura utilizada (práticas corporais rítmicas ou dança) e outra que requer o estabelecimento fronteiriço quanto à atuação profissional. A comunidade disciplinar da EF entende que a prática corporal Dança pode ser trabalhada, no

---

<sup>127</sup> Disponível em: <<http://dramaturgiadocorpo.blogspot.com.br/2016/03/reflexao-sobre-o-bncc.html>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

âmbito da escola, tanto pela própria EF, quanto pela Arte e pelos Licenciados em Dança. Já as comunidades disciplinares de Arte e dos Licenciados em Dança reafirmam a necessidade de exclusão dos conhecimentos concernentes à Dança da EF. Formam-se discursos antagônicos, pautada em certa legitimidade pedagógica, na tentativa de fixar a Dança em um único registro disciplinar, assegurando, inclusive, inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, as quatro versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a; 2018a), mantém a Dança nos registros disciplinares da EF e de Arte, sendo considerada prática corporal da EF e linguagem de Arte, constituindo-se, assim, dois discursos. Assim, a Base é constituída em uma formação discursiva que articula duas possibilidades de trabalho pedagógico com a Dança, produzindo sentidos de sua prática pedagógica para ambos os componentes curriculares. Mendonça e Rodrigues (2008, p. 42) chamam a atenção para o fato de que

Uma formação discursiva já está *hegemonizada* por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam.

Como dito anteriormente, a demanda pela inserção da Dança como área autônoma de conhecimento no âmbito escolar não foi atendida, sendo, ainda, incipiente suas discussões. Isso, ao meu ver, propicia compreender que essa luta de significação que envolve a Dança não se findou. Temporariamente, precariamente e contingencialmente, ela está hegemonizada na BNCC e isso não significa que assim o será para sempre, pois segundo Mendonça e Rodrigues (2008, p.28), a precariedade revela que “[...] mesmo que um discurso consiga fazer-se contingencialmente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um ‘fim da história’”.

Desse modo, a política em torno da BNCC produz sentidos para a Dança que articula diferentes discursos que, contingencialmente tentam se hegemonizar, negando outros possíveis. Assim, “[...] naquele momento, é capaz de significar os fenômenos/interlocutores a que se dirige, de modo a oferecer-se como uma superfície de inscrição de diferentes demandas, em resposta a um desafio, uma crise ou uma ameaça percebida” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 44).

Para além das práticas corporais sistematizadas pela BNCC, outros conhecimentos foram acionados pelos atores sociais via consulta pública e alguns

pareceristas, questionando sua falta no documento. Esses conhecimentos dizem respeito às Atividades Circenses, aos conhecimentos sobre o corpo/saúde, desenvolvimento motor e psicomotricidade.

As Atividades Circenses foram mencionadas por um participante da consulta pública como um tema da cultura corporal de movimento que propicia conhecimentos importantes na formação discente. Já os pareceristas críticos não fizeram nenhuma menção a essa prática corporal. Segundo um dos participantes da consulta pública,

[...] notei, que o Tema Artes Circenses não aparece e penso que como estamos considerando a cultura corporal de movimento, que trata da expressão corporal, que carrega signos e significados de variados contextos e épocas; acredito que ficaríamos sem essa parcela tão rica das práticas corporais, que possui particularidades que só tem a acrescentar na compreensão da realidade pelos nossos alunos. Não podemos privá-los disto, pois assim estaríamos, apenas, ofertando um conhecimento parcial das práticas corporais. As Artes Circenses devem estar presentes nesse documento, pois são patrimônio incontestável da humanidade; é uma prática corporal, que como já afirmei acima, está presente em diversos contextos e épocas, e certamente influencia nosso entendimento do que seja a realidade hoje (CP).

Atualmente, as Atividades Circenses têm sido incorporadas à prática pedagógica de muitos professores de EF, principalmente pela sua potencialidade tanto no que diz respeito às ricas experiências corporais proporcionadas quanto ao seu caráter expressivo. Segundo Bortoleto (2008), as Atividades Circenses podem ser sistematizadas por meio das acrobacias no solo e em grupo, malabares com diversos materiais, atividades de palhaço, de equilíbrio, tecido acrobático, trapézio fixo e balsa. Muito embora as Atividades Circenses não tenham sido sistematizadas no texto de nenhuma das versões da BNCC, o documento salienta que a sistematização das práticas corporais é uma dentre várias. Porém, as Atividades Circenses podem se constituir tanto como uma prática corporal específica como também ser incorporada às Ginásticas e Dança. No entanto, estas práticas não trazem menções aos conteúdos referentes às Atividades Circenses, o que pode contribuir para sua secundarização nas aulas de EF ou, até mesmo, sua exclusão.

Sobre os conhecimentos relativos ao corpo, houve menção por parte dos atores sociais via consulta pública. Esses participantes sentiram falta de discussões acerca desses conhecimentos por entendê-los como importantes à EF. Vejamos algumas das sugestões:

Destacamos que os eixos e objetivos estão ótimos, porém na disciplina de educação física, analisamos que poderia ser acrescentado o conteúdo de conhecimentos corporais e higiene, sendo fundamental na disciplina (CP).

A ausência de temas que possam trabalhar os conhecimentos sobre o corpo, como por exemplo conhecimentos dos sistemas corporais: cardiopulmonar, muscular, etc. Além de temas como primeiros socorros e imagem corporal (CP).

O professor também considera que existem conteúdos que precisam ser trabalhados para que os alunos consigam prosseguir nos próximos ciclos, por exemplo, conteúdos importantes como saúde e qualidade de vida, ficam de fora e no mundo atual com tantas doenças relacionadas a falta de atividade física, é de suma importância que o aluno saiba como se cuidar adquirindo hábitos saudáveis de vida (CP).

Proporcionar o conhecimento de noções básicas em primeiros socorros (CP).

Acredito que um conteúdo não presente, e que, possa ser relevante para os 9º anos, é a discussão sobre o uso de anabolizantes e similares, mostrando as causas e consequências dos mesmos na vida e no organismo de cada um, já que estão tão presentes na realidade de nossos alunos (CP).

Prevenção de doenças do sedentarismo. Análise de Doenças pré-existentes. Primeiros Socorros. Respeito ao próprio corpo e o do outro (CP).

Na área de linguagens, os professores de Educação Física concluíram que deveriam ser abordados assuntos relacionados à saúde, como qualidade de vida, sedentarismo e nutrição, podendo ser compartilhado com outras disciplinas. (CP).

A EFI É uma das áreas do conhecimento humano ligada ao estudo e atividades de aperfeiçoamento, manutenção ou reabilitação da saúde do corpo do ser humano (CP).

Em EDUCAÇÃO FÍSICA, gostaríamos que fosse trabalhado em todos os anos: Primeiros Socorros e Alimentação (CP).

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA ACRESCENTAR - Compreender os aspectos históricos e evolutivos de anatomia humana, reconhecendo os parâmetros de posicionamento anatômico, bem como identificar e compreender os aspectos morfofuncionais do esqueleto ósseo, vascularização e inervação da cabeça e pescoço. (É um bloco de conhecimentos/conteúdos importante como embasamento teórico necessário para a prática da atividade física. (CP).

Em educação física seria importante realizar um adendo para se trabalhar a conscientização à saúde, e a uma qualidade de vida saudável e cuidados com o corpo para se evitar o sedentarismo (CP).

A falta de conhecimentos sobre o corpo foi mencionada pelo grupo de professores da rede municipal de Natal/RN após discutirem a BNCC, em sua 1ª versão, no ano de 2015 (SENA et al., 2016). Os docentes alegaram que esses conhecimentos são importantes, na medida em que apresentam reflexões sobre o corpo e suas características.

Significações referentes à psicomotricidade e ao desenvolvimento motor também foram mencionadas na consulta pública como conhecimentos necessários de serem abordado pela Base de EF:

(1º ano ao 3º ano E.F.): Proporcionar ao educando a prática de diversas atividades, visando o aprimoramento da coordenação motora ampla e fina (em todos os ciclos) (CP).

Desenvolvimento motora da criança (CP).

Proporcionar as crianças o conhecimento sobre esquemas corporais e higiene pessoal (CP).

Promover vivências corporais, a partir de movimentos básicos visando conhecimento do corpo e experiências de requisitos psicomotores, na perspectiva de utilizá-los de forma consciente no contexto espaço temporal (CP).

Realizar atividades de desenvolvam a psicomotricidade (CP).

Disponibilizar profissional habilitado em Educação Física para a atuação na Psicomotricidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CP).

Essas sugestões têm relação com a perspectiva da EF como componente curricular auxiliar no processo educacional ficando subordinada aos demais componentes curriculares (BRACHT, 1997), como apontado no texto de Linguagens na Base e discutido anteriormente. Como elementos da Psicomotricidade, tem-se a coordenação motora (ampla e fina), lateralidade, equilíbrio, estruturação espacial, orientação temporal, ritmo e esquema corporal. Nesse sentido, “[...] O movimento é considerado o primeiro “facilitador” do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança, o que reforça o caráter de aprender pelo movimento” (OLIVEIRA, 2005, p, 102).

No parecer crítico à 3ª versão da Base (BRASIL,2017a), Vianna (2017, p. 15) afirmou que

[...] a Psicomotricidade foi preterida, os critérios relacionados aos princípios e às características do desenvolvimento humano (físico, motor, perceptivo, cognitivo, social, afetivo), em particular na 3ª infância e adolescência, não foram utilizados para definir a progressão dos objetivos de conhecimento.

No que se refere ao desenvolvimento motor, o parecer de Barela (2017) trouxe alguns apontamentos bastante peculiares. O parecerista ressaltou que a 3ª versão da BNCC (BRASIL, 2017a, p. 2) aponta como papel da EF, “[...] desenvolver

**proficiência motora**<sup>128</sup> necessária para realização e participação em atividades organizadas e com implicações e significados culturais”. Opera com o entendimento de que “[...] o movimento é essencial para as práticas corporais e que o mesmo deva ser realizado com proficiência” (BARELA, 2017, p. 2) e, por esse motivo, essa proficiência deveria nortear o trabalho pedagógicos dos professores de EF.

Criticando a nomenclatura acerca das práticas corporais, o parecerista indicou o acréscimo do significante ‘**desenvolvimental**’<sup>129</sup>, modificando-as. Assim, sugeriu que as práticas corporais sejam alteradas para “Jogos Desenvolvimentais; Esportes Desenvolvimentais; Ginásticas Desenvolvimentais; Danças Desenvolvimentais; e Práticas Corporais de Aventura Desenvolvimentais” (BARELA, 2017, p. 3). Justificando o uso dessa nomenclatura, o parecerista mencionou que

[...] as atividades desenvolvidas no âmbito do contexto escolar não podem e não devem representar e ser apenas e tão somente a reprodução de uma atividade realizada sem significado. A denominação ‘Desenvolvimental’ diferenciaria e, inclusive, demonstraria o cunho **educacional e formativo** da atividade. Tal denominação foi sugerida e tem sido utilizada em outros países (Gallahue & Donnelly, 2007) e inclusive tem influenciado e está disponível para a realidade brasileira (Gallahue & Donnelly, 2008).

Barela (2017) ainda apresentou uma reorganização dos objetos de conhecimentos para serem acrescentados na Base com base nas habilidades motoras básicas, próprio da linha argumentativa de sua teorização, utilizando verbos nos objetivos como refinar, combinar e refinar, aprimorar e desenvolver as habilidades motoras. Finalizou seu parecer afirmando que

[...] a presente proposta, muitas vezes denominada pejorativamente de desenvolvimentista, é embasada em conhecimentos (Gallahue & Donnelly, 2008; Stodden et al., 2008) e observações científicas (Cotrim et al., 2011; Lemos, Avigo & Barela, 2012), tendo como embasamento a proficiência motora como aspecto central. Tal propositura decorre do fato de que proficiência motora é um requisito fundamental para engajamento nas atividades e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento decorrido da prática [...]. (BARELA, 2017, p. 9).

Nos dados da consulta pública, identifiquei a demanda pela inserção dos conhecimentos referentes ao desenvolvimento motor como possibilidade do trabalho na EF. Vejamos algumas sugestões:

Educação Física: Trabalhar de forma sistemática e metodológica a psicomotricidade nos anos iniciais e a parte desenvolvimentista, pois irá propiciar de forma qualitativa a entrada na parte de esportes (CP).

---

<sup>128</sup> Grifos do autor.

<sup>129</sup> Grifos do autor.

Proporcionar experiências de movimentos básicos (correr, saltar, etc.) visando à aquisição de uma base mais sólida nas práticas desportivas (CP).

Os saberes relacionados à área de estudos da educação física são muito amplos, todos relacionados com:• Elementos culturais da Motricidade;• Aspectos pessoais e interpessoais relacionados e integrados à Motricidade;• Movimentos fundamentais, combinados e especializados;• Adequação da Motricidade às demandas ambientais (CP).

Esses conhecimentos apontados pelos participantes da consulta pública e por pareceristas se constituem como demandas que não foram atendidas no processo articulatório. Importante destacar que esses conhecimentos reivindicados por parte da comunidade disciplinar fazem parte de significações acerca da EF que não dialogam com a perspectiva da EF na área de Linguagem. Desse modo, ao se alocar a EF nessa área (Linguagens), o discurso que está tentando ser hegemonizado é o da EF pertencente à Linguagem, fixando além de sua identidade, aqueles conhecimentos que, materializados como práticas corporais, são passíveis de leitura. Mais uma vez, tem-se considerações referentes a identidades fixas da EF e o entendimento de que o sujeito é o sujeito do conhecimento, racional, que consegue “ler a realidade”. Defendo, que essa identidade e essas possíveis leituras das práticas corporais tendem ao fracasso, promovendo uma fixação temporária, precária e contingencial da EF, em um processo discursivo que vai muito além dessa significação.

Assim, como já mencionado anteriormente, a EF significada na área de Linguagens tende a negar todas as demais significações atribuídas a ela, expulsando da cadeia articulatória outras significações como a EF para saúde, como desenvolvimento motor, como esporte, como psicomotricidade, dentre outras. Essas significações passam a ser compreendidas como o exterior constitutivo desse processo político, que ao serem negadas, constituem a significação do que se opera como EF no âmbito escolar. Laclau e Mouffe (2015, p. 185) afirmam que

[...] não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada. Tanto identidades quanto as relações perdem seu caráter necessário. Como um conjunto estrutural sistemático, as relações são incapazes de absorver as identidades; mas como as identidades são puramente relacionais, esta é a outra maneira de dizer que nenhuma identidade pode ser plenamente constituída. [...] nem a absoluta fixação nem a absoluta não=fixação são possíveis.

Para que a Base se apresente “coerente” com a perspectiva das Linguagens, precisa expulsar da cadeia articulatória essas outras significações possíveis (saúde,

psicomotricidade, desenvolvimento motor, esporte) para a EF, parecendo afirmar que essas significações não trazem contribuições ao componente curricular. No entanto, elas não são anuladas e não desaparecem do processo político instituído. Desse modo, Laclau e Mouffe (2015, p. 187) nos alerta a respeito da “impossibilidade de uma fixação última de sentido implica que deve haver fixações parciais, do contrário, o fluxo das diferenças seria impossível”. Além disso, os autores afirmam, também, que “[...] qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

De todo modo, operar com conhecimentos constituídos nos registros disciplinares sempre propiciará disputas político-discursivas e que em uma dada fixação temporária, não eliminará as demais demandas de se articularem, nas lutas por significar a EF e hegemonizar certas significações em detrimento de outras.

### 3.9.2 Outras demandas

Outras demandas identificadas por mim, via dados da consulta pública, relacionam-se a aspectos inerentes à prática pedagógica da EF, as quais não foram tratadas pelas quatro versões da BNCC (BRASIL, 2015a; 2016a; 2017a e 2018a), mas que merecem ser discutidas. Apesar de a base ser compreendida como uma política de Estado e não de Governo, como é deixado claro em seu texto, essas demandas mobilizadas são relevantes se ampliarmos o olhar para a política educacional como um todo. São demandas que acompanham a EF e que, em boa parte da realidade nacional, ainda não foram atendidas, mas que permanecem como pauta de reivindicação. Afirmando isso em função de ser professora de escola pública há 21 anos e conviver com muitas dessas demandas e, ainda, como supervisora de estágio de uma instituição privada de minha cidade, cujos alunos me apresentam retratos da prática pedagógica da EF em diferentes realidades.

Uma das demandas que ganha destaque no âmbito escolar e que foi identificada por mim, por meio da consulta pública, foi a questão da necessidade de um professor de EF para ministrar as aulas desse componente curricular em várias escolas do país. Nem todos os sistemas de ensino do Brasil, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, cumprem o que está estabelecido na LDB no que concerne à atuação do professor



formado em EF nessa etapa de escolarização, pois em muitas realidades escolares o professor regente é aquele que direciona atividades 'recreativas' aos alunos. Alguns participantes da consulta pública entendem a proposta para a EF como algo positivo, no entanto, ressaltam a necessidade de contratação de professores habilitados para seu componente curricular. Vejamos alguns apontamentos:

A minha preocupação está referente a atuação do profissional de Educação Física na escola, nas series iniciais do ensino fundamental, já que nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, aponta no texto que o professor da sala de aula pode assumir a disciplina da mesma forma a disciplina Artes. Não adianta propormos uma base sendo que este espaço, não está sendo ocupado pelo profissional qualificado e garantido a sua participação nesta etapa de ensino (CP).

No componente curricular Educação Física muitos objetivos exigem o conhecimento e a prática específica do profissional da área. Seria importante destacar, assim como feito no componente curricular Arte, a necessidade de um profissional com formação na área de Educação Física para o trabalho com os alunos desde o Ensino Fundamental I (CP).

Educação Física: os professores relataram a importância de existir um professor especializado em Educação Física para cumprir com eficiência o proposto no currículo. Foi exposta a importância da existir um professor recreativo (formado em educação física) para dinamizar o horário do recreio (CP).

Os problemas que foram detectados foi quanto a disciplina de Arte e Educação Física [...]. É notável a grande valia, porém, a falta de profissionais com formação, material específico disponível e espaço com instalações adequadas farão com que tais objetivos não sejam alcançados (CP).

Muitas ou a grande maioria das escolas públicas que conheço não existem professores de educação física de primeira a quinta série, então um objetivo seria oportunizar para nossas crianças que estão iniciando sua vida escolar o profissional de educação física como é oportunizado professores de português, matemática etc... (CP).

É de suma importância à introdução de um especialista em educação física para trabalhar com as crianças de Educação Infantil, pois, as experiências desse profissional auxiliam no desenvolvimento dos aspectos afetivos, sociais, cognitivos, culturais e biológicos, contribuindo assim, na formação de conceitos básicos de cidadania (CP).

Outra questão que queremos levantar é que, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, atualmente, atuam como regentes em Educação Física, ou seja, não há um profissional licenciado na maioria das escolas para atuar nas turmas. A BNCC apresenta uma proposta de trabalho evidenciando o trabalho com Ginástica, Esportes e Práticas Corporais Rítmicas. Dessa forma, como acontecerão as práticas nas séries iniciais, já que atualmente a Educação Física, na sua maioria, acontece apenas para o preenchimento do documento de registro? (CP).

A Educação Física é uma disciplina que integrada aos campos de experiências da proposta curricular para esta faixa etária, trará grandes benefícios para a criança. É um componente fundamental que contribui para

o desenvolvimento saudável do organismo e da personalidade infantil. Para isso, é necessário um professor habilitado, ou seja, formado em Educação Física. Esse profissional conhece o processo de desenvolvimento motor da criança, podendo desenvolver atividades que atendam às suas necessidades, respeitando o limite físico e psicológico de cada faixa etária. Algo que o educador/professor infantil não será capaz de realizar com a mesma autoridade (conhecimento) (CP).

O documento foi redigido por especialistas da EF e endereçados, prioritariamente, aos professores desse componente curricular. Nesse sentido, a organização e sistematização dos conhecimentos, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou competências (sendo questionados ou não) são compreendidos (ou não) dentro de uma lógica ou mais. Por mais que os autores tentem controlar os sentidos produzidos pela leitura do documento, o mesmo passa por inevitáveis processos de tradução. Além disso, aqueles que não têm nenhum ou pouco conhecimento específico acerca da EF poderão apresentar dificuldades em entender o documento. Daí a necessidade de um profissional especialista da EF (licenciado) para compreender e 'aplicar' a BNCC, de forma segura e adequada como apontado na consulta pública. A EF apresentada no documento não é aquela que qualquer um pode ministrar, por mais que o documento e sua concepção possa ser questionada. O texto da Base sistematiza o conhecimento desse componente curricular necessitando de formação específica para ser trabalhado na escola. Essa questão foi apontada por muitos professores do Ensino Fundamental I.

Outra demanda refere-se às condições de trabalho do professor de EF no que concerne à estrutura física e material das escolas, tendo em vista o que se propõe ser efetivado na prática pedagógica.

Não há espaço adequado para a atividade de Educação Física (CP).

Escolas públicas em sua maioria não têm quadra de esporte coberta, ou espaços específicos para as aulas de Educação Física (CP).

O que de fato me preocupa em relação à educação física é o limitado acesso de nós professores a materiais que possam nos fornecer condições práticas e principalmente teóricas para que o currículo comum possa ser executado com a competência necessária (CP).

No tocante das atividades apresentadas, vimos que para se ter uma educação física de qualidade exige-se investimentos, coisa que na atual conjuntura nenhuma escola tem disponibilidade de verbas para eventuais aquisições. O que nos resta adaptar as atividades de acordo com as necessidades e realidades de cada instituição, cuidando sempre para que o educando não sofra as consequências do abandono educacional (CP).

Gostaria de deixar registrado aqui a satisfação que é poder ter em mãos este documento da disciplina de educação física, mas lamento também o

quanto é frustrante saber que dificilmente ele poderá ser colocado em prática devido a falta de estrutura física que as escolas estaduais têm e tão pouco recurso e atenção que existem voltados para esta área (CP).

Apesar da diversidade apresentada no documento, a estrutura física das unidades escolares deixa a desejar impossibilitando a prática de parte dos conteúdos apresentados pela disciplina, uma vez que o profissional da área de Educação Física está sendo improvisando materiais e espaços (CP).

Outra coisa que acreditamos que nos impossibilita realizarmos alguns objetivos aqui previstos é a localidade da escola, a escola não ter espaço físico adequado (não temos quadra na escola) e número de aulas na matriz curricular que é de apenas uma aula (CP).

O material de EDUCAÇÃO FÍSICA está muito rico. Boa divisão dos eixos. O que se percebe é que as escolas, na sua maioria, não têm estrutura física e material e espaço adequado para desenvolver grande parte do está evidenciado (CP).

Educação Física: No papel tudo está muito claro, relevante e pertinente, porém, para que tudo funcione próximo do desejado, será preciso recursos materiais, espaço físico e profissionais com o mínimo de aptidão e perfil para as atividades propostas (CP).

SUGESTÕES:- Construção de ginásios;- Construção de quadras poliesportivas;- Construção de pistas de atletismo;- Construção de piscinas para natação;- Construção de academias de dança;- Construção de espaços para a prática da musculação;- Aquisição de materiais esportivos por modalidades;- Aquisição de materiais didáticos específicos por série;- Ampliação da carga horária da disciplina de 01 (uma) para 02 (duas) ou 03 (três) aulas por turma (CP).

Em pesquisa realizada por Damazio e Silva (2008) em 10 escolas da rede pública do município de Teresópolis/RJ acerca das condições físicas e materiais para as aulas de EF, os autores concluíram que a falta de espaço físico adequado e os poucos materiais disponíveis para a realização das aulas podem comprometer de forma significativa o trabalho desenvolvido pelos professores desse componente curricular. Salientam a necessidade de superação desses entraves à prática pedagógica, pois a organização e sistematização de conhecimentos para os diferentes anos escolares, por si só, não darão conta da complexidade que envolve o universo pedagógico da EF. Além disso,

A ausência e a pouca qualidade de espaço físico e de instalações para o ensino da educação física podem ser compreendidas sob dois aspectos: a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 193).

Corroborando com as discussões de Damazio e Silva (2008), Novais e Avila (2017) investigaram a realidade de 16 escolas públicas urbanas do município de Ilhéus/BA. Os autores concluíram que independente de as escolas possuírem uma

estrutura condizente com as necessidades das aulas de EF, nem sempre os materiais pedagógicos são suficientes e apropriados às aulas, dificultando a prática pedagógica dos professores. Essa situação contribui para se instalar um sentimento de insatisfação com o trabalho pedagógico, pois, constantemente, os docentes têm que adaptar suas aulas em conformidade com a estrutura física e material disponíveis. Desse modo, a precarização do trabalho docente é estabelecida em virtude das muitas dificuldades de o professor de EF exercer sua prática pedagógica, em função das condições de trabalho (físicas e materiais) a que está submetido.

A reivindicação concernente à importância da EF no âmbito escolar, principalmente no que diz respeito às suas contribuições para a formação integral dos discente, é algo que perpassa a vida laboral cotidiana dos professores desse componente curricular. Nesse sentido, o entendimento de que a Base trará um suporte pedagógico aos professores de EF, suporte este que a legitimará nos espaços escolares, é um dos motivos que leva muitos dos atores sociais participantes da consulta pública a concordarem com a produção da BNCC, podendo ser interpretada como uma outra demanda nessa política curricular.

O BNC trouxe para nossa realidade uma nova concepção da disciplina educação física, que passa a ter uma espécie de cronograma a ser seguido para a melhoria da Educação (CP).

Como professor de Educação Física e Licenciatura, estou de acordo com a implementação de uma base nacional comum curricular, pois este com o objetivo de melhorar o ensino é de muita valia, acho de grande relevância. É uma ferramenta a mais que o professor irá ter na hora de aplicar o conteúdo. Sendo um importante instrumento de gestão pedagógica (CP).

Foram acrescentadas mais práticas corporais e eu apoio que elas sejam conteúdos para nós da educação física. Concordo fortemente com essa categoria de conteúdos ou alteridade de conteúdos, nós da Educação Física queremos e acreditamos que os conteúdos têm de ser trabalhados de diversas formas e obedecendo a uma progressão, e com essas novas práticas acrescentadas vamos ter disponibilidade para isso (CP).

É um documento de suma importância para a educação brasileira. E de valor indescritível para os Professores... Pais e alunos que visam compreender mais do papel da Educação Física escolar. Este documento que se propõe explicitar os saberes da Educação Física traduzindo em objetivos de aprendizagem, onde devemos valorizar quaisquer formas de manifestação corporal (CP).

Gostei da elaboração dos objetivos e que estes sejam priorizados e encaminhados para as escolas numa perspectiva de que todas as disciplinas são importantes e precisa para a vida profissional (CP).

A diversidade de conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular traz para Educação Física, uma nova visão para a disciplina que vem há muito tempo sendo desvalorizada. A perspectiva de um ensino diversificado e plural faz com que os alunos em sua formação, se tornem cidadãos participativos e críticos (CP).

Em relação as quatro áreas de conhecimento, sobre a área de Linguagens e específico o componente Educação Física, fiquei admirada pela as oito práticas e pensar que esses poderão ser trabalhados na escola. Hoje em dia, os professores de Educação Física são aqueles que são vistos como profissionais que apenas sabem colocar os alunos para jogar bola sem ao menos acrescentar algo interessante. As oito práticas poderão ajudar muito nisso e cada aluno poderá em algum momento experimentar suas habilidades em uma das práticas, além de aprender, conhecer, executar práticas nunca vividas. A Educação Física tem o poder de despertar movimentos e trabalhar no todo com a criança e em muitas escolas ela não é vista assim (CP).

De acordo com o texto Componente curricular da Educação Física consegui perceber a utilização e a importância da Educação Física no âmbito escolar, ver que a Educação Física não trata apenas das culturas corporais mais de um todo, lutas, danças e conteúdos relacionados com a formação completa do aluno e perceber como a Educação Física pode enriquecer a formação do indivíduo, seja dentro ou fora das salas, buscando coletividade entre os alunos, através de brincadeiras e jogos (CP).

O que está ligada à linguagem também é a área de educação física, tendo propostas a princípio muito boas que pode ser muito explorada, pena que grande parte das escolas brasileiras não estão muito em acordo com a base em relação a educação física, até porque se colocar em prática as oito propostas de ensino que a base oferece de acordo com cada estado, de certa forma os alunos iriam ver a educação física com outros olhos. Porque a educação física hoje em dia é muito mal vista, porque não é trabalhada de forma correta, até porque o aluno teria algo a mais na sua formação acadêmica (CP).

Em relação ao principal conteúdo que eu vim buscar (Educação Física) encontrei textos e informações importantes e interessantes, que certamente vão me ajudar na continuidade da minha formação. A ideia de educação física como linguagem vem sendo alvo de inúmeras discussões e pesquisas, mas já considerada uma linguagem, a educação física vem ocupando seu espaço com força e dignidade, a linguagem de expressão corporal que é transmitida através desse meio é algo de suma importância e beleza. Além de mostrar para todas as pessoas que educação física não é coisa de ignorantes e folgados assim como muitos pensavam (CP).

A legitimidade da EF que se busca está diretamente relacionada à formação do professor e de sua prática pedagógica. Os últimos comentários explicitam essa questão, uma vez que os argumentos vêm ao encontro de um documento que irá explicitar, à comunidade escolar e à sociedade em geral, que o trabalho pedagógico do professor de EF é importante. As ações pedagógicas cotidianas do professor balizadas em um documento como a BNCC, para muitos participantes da consulta pública, além de legitimar a EF como relevante, atuará diretamente na valorização do professor desse componente curricular na sociedade de uma forma em geral.

Nesse sentido, a demanda pela legitimidade da EF na escola é atrelada também à demanda de valorização de seu professor. Essa valorização vai além de seu reconhecimento profissional, atrelando-se a esse, melhor remuneração, melhores condições de trabalho e valorização dos saberes docentes construídos ao longo de sua atuação.

Rufino e Souza Neto (2016), ao discorrerem sobre os saberes docentes e sua formação salientam que o processo de profissionalização docente tem buscado, dentre outras questões, a valorização profissional e a construção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento identitário dos docentes. Nesse sentido, os autores compreendem que a BNCC (BRASIL, 2016a) se configura como um documento capaz de dar status à EF, legitimando-a nos espaços escolares.

Betti (2017)<sup>130</sup> afirma que apesar de a Base se constituir como um desafio, em função da grandiosidade de nosso país, ela é necessária.

Salientando que o documento em sua 3ª versão aponta os pontos de chegadas sem, no entanto, apresentar os caminhos a serem percorridos, o próprio título do artigo do autor revela o caráter necessário e desnecessário do documento: “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior Sem Ela”. Partindo da concepção de que a Base não é currículo, o autor chama a atenção para o fato positivo desse entendimento, uma vez que “Felizmente, a BNCC-EF não é mesmo um currículo, pois se tentasse indicar os caminhos didático-metodológicos (o “como”) com seus frágeis pontos de partida, mais atrapalharia que ajudaria as escolas e professores” (BETTI, 2017).

No que diz respeito à questão do ‘ruim com ela e pior sem ela’, o autor salienta que

As duras e consistentes críticas formuladas por várias associações educacionais, bem como por eminentes pesquisadores da área pedagógica, me fazem concluir em relação à BNCC em geral que “ruim sem ela, pior com ela”. Mas em relação à BNCC da Educação Física, diria que “ruim com ela, pior sem ela”, apenas das fragilidades e omissões. Em primeiro lugar, evidentemente, porque seria um enorme retrocesso se a BNCC não incluísse a Educação Física. Segundo, porque ela apontou algumas boas direções, caminhos que ainda precisam ser trilhados. Em suma, a BNCC-EF ainda precisa ser construída. Só temos um esboço (BETTI, 2017).

Questiono a necessidade de uma BNCC, incluindo aí a EF, tentando responder a alguns argumentos que o autor apresenta. Pensar que uma política de

---

<sup>130</sup> Ver: <<http://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

centralidade curricular, como é o caso da BNCC, garantirá a efetivação daquilo que está posto em seu documento, é uma forma romântica de entender a política curricular. Achar que a inserção da EF é um ganho para a área coaduna com algumas manifestações da consulta pública daqueles que acreditam que o documento da EF a legitimará nos espaços escolares. Apontar ‘alguns bons caminhos’ para a EF pode ser questionável: bons caminhos para quem? Que caminhos são esses? Como visto nas muitas disputas político-discursivas acerca do conhecimento da EF e de sua própria inserção na área de Linguagens, muitas demandas não foram atendidas e continuarão a se articular, mesmo com a homologação do documento e sua utilização para a feitura dos currículos locais. Além disso, o caráter normativo que se reveste a BNCC não consegue dar conta da diversidade cultural do país e das muitas práticas pedagógicas existentes.

Assim, compreendo o processo de disputas pela EF na BNCC, como em qualquer outra política curricular, como um processo contínuo, cuja significação nunca será final.

## CONCLUSÕES

A EF na escola foi significada por diferentes discursos, os quais orientaram a prática pedagógica da EF como uma atividade essencialmente prática, destituída de reflexões críticas acerca do corpo e do movimento. Os discursos médicos, militares e esportivos, embasados pelo viés biológico, pautados nas Ciências da Saúde, produziram sentidos para a EF, os quais, de certa forma, legitimavam o componente na EB. Estes sentidos disputam hegemonizar seus discursos no âmbito da EF na escola, em uma tentativa de projetar identidades fixas para o componente. Com as discussões e reflexões propiciadas pelo MREF, esses discursos bem como as práticas pedagógicas por eles instituídas foram questionados, principalmente por conta de seu caráter instrumental assumido pelo currículo escolar. A partir de reflexões, embasadas por pressupostos teóricos distintos, a comunidade disciplinar da EF passa a ressignificar seu fazer pedagógico, refletindo acerca de outras orientações didático-metodológicas que o legitimasse na escola a partir de sua importância na formação crítica discente. Nesse sentido, perspectivas teóricas foram produzidas, com base em teorizações distintas, principalmente por meio de dois vieses – o não crítico e o crítico – em contraposição ao que vinha sendo praticado nas aulas de EF.

As perspectivas consideradas de viés não crítico (Desenvolvimentista, Psicomotricidade, Construtivista e a Educação Para a Saúde), apesar de tenderem a não criticar o social, buscam conceber a prática pedagógica da EF levando em conta o aluno e suas potencialidades. A intencionalidade pedagógica perpassa o movimento corporal, ora com vistas ao desenvolvimento de habilidades corporais motoras, ora como facilitador de aprendizagens lógico-matemáticas e da alfabetização, ora como meio e fim da EF, ora por meio da conscientização da importância de se exercitar para a melhora da saúde individual. Essas perspectivas com seus discursos acerca da potencialidade do movimento ainda se fazem presentes na EF, seja em produções da área, seja como disciplinas nos cursos de formação em EF. Mesmo não sendo discursos hegemônicos na área, têm potencialidade discursiva e poder no fazer pedagógico do componente.

No que concerne ao viés crítico, por meio das perspectivas Crítico-superadora, Crítico-emancipatória e Concepção de aulas abertas e pelo viés pós-crítico, por meio da Educação Física Cultural, questionam o social, levando-se em



conta questões de classe, poder, identidade e cultura. Propiciam refletir e conceber a EF e sua prática pedagógica, como um componente curricular importante na formação crítico-reflexiva dos discentes. A gestualidade corporal e o corpo é abarcada em suas dimensões orgânicas, sociais, culturais e políticas, ampliando-se o entendimento do aluno como sujeito reflexivo no processo de ensino e aprendizado, produtor de culturas, com potencial para atuar/lutar na/por uma sociedade mais justa e mais humana.

Muito embora essas perspectivas, tanto as não críticas quanto as críticas e pós-críticas, são aportes teóricos distintos, elas são consideradas diferenças que se tornam equivalentes frente ao antagonismo – à noção de EF como atividade essencialmente prática, destituída de conhecimentos que lhe são inerentes. Além disso, essas perspectivas tentam fixar uma identidade para EF, tentando, também, bloquear hibridismos que, na perspectiva discursiva que adoto, são inerentes ao processo de subjetivação e constituição de qualquer comunidade, dentre elas as disciplinares. Segundo Laclau (2011, p. 86), “a hibridização não é um fenômeno marginal, mas o próprio terreno em que as identidades políticas contemporâneas são construídas”. Assim, as diferentes perspectivas tentam hegemonizar seus discursos no campo da EF escolar, como verdadeiros e melhores, no entanto, como afirma Laclau (2011, p. 59), “[...] nenhuma política de simples preservação de uma identidade é possível”.

Concebendo a investigação da política de currículo da EF tanto por meio de documentos ‘oficiais’ quanto por produções acadêmicas veiculadas na comunidade disciplinar, a revisão de literatura realizada me permitiu fazer algumas inferências acerca das noções de currículo e de política curricular que são operadas pela área. A noção de currículo como conhecimento e como aquele documento que direciona a prática pedagógica tende a ser assumido por boa parte das produções da EF. A política curricular é compreendida como verticalizada e normativa e o contexto da prática é concebido como endereçamento último das políticas educacionais. Os professores são tidos ora como resistentes aos documentos oficiais, ora como aqueles que fazem adaptações dos mesmos. Essa noção acaba por minimizar a prática, desvinculando-a do entendimento de política curricular mais ampla. Propostas e práticas constituem-se como política curricular. Nesse sentido, as ações docentes fazem parte da política de currículo e não apenas um *locus* neutro no processo educativo.

Questões referentes ao poder, identidade e cultura no currículo de EF têm sido abarcadas nas discussões da área, ampliando as reflexões. A teorização crítica da Educação incorporadas pela EF tem sido destacadas na produção da área, em termos de quantidade, e acredito que isso se dá em função de se ter na área uma tradição com essa teorização, a qual propiciou o repensar a EF na escola de uma forma totalmente diferente, atentando-se para o papel social do componente junto à função social da escola pública, à época do MREF. Assim, concebe-se a teoria crítica como um fundamento importante para a EF.

Pelo viés pós-crítico, o currículo é significado, em boa parte das produções, como formador de identidades. No entanto, acabam por operar como a noção de sujeito centrado e de identidades fixas, essencializadas, com exceção de alguns textos que partem do entendimento do pós-estruturalismo. Com a perspectiva de identidades fixas e essencializadas, os autores tendem a operar com binarismos do tipo 'eu e o outro', 'cultura dos dominantes e cultura dos dominados', entre outros. Esse entendimento bloqueia a compreensão dos processos de identificação por meio da linguagem. Lopes (2018a, p. 140) nos esclarece que

Qualquer identidade ou sujeito deixam de ser concebidos como tendo um centro fixo – uma estrutura – que garanta sua significação. Se identidade e sujeito são constituídos em relações contextuais, não há possibilidade de enunciarmos de uma vez por todas o que o sujeito é, o que uma identidade significa. Em diferentes contextos e relações, outras possibilidades de ser e de se identificar são produzidas.

A política curricular na perspectiva pós-crítica incorpora a teoria do ciclo de política de Ball e colaboradores para pensar a política de currículo, além de concebê-la também, em alguns textos, como prática de significação, prática cultural, ressignificando o contexto da prática como lócus também de produção de sentidos para a EF. Há aproximações entre propostas e práticas nos trabalhos com esse viés teórico, mas ainda conferem ao Estado, certa supremacia nas decisões curriculares.

É possível destacar que tanto o currículo quanto a política curricular são construções político-discursivas que propiciam diferentes significações e que a política demarca os sentidos tanto para o currículo quanto para a própria política curricular. Isso é possível de ser compreendido a partir desse breve panorama acerca das significações da EF e de sua produção acadêmica. No entanto, destaco particularmente a noção de currículo como conhecimento operada pela comunidade disciplinar da EF. Essa noção também é compartilhada no campo educacional,

principalmente frente às reformas educacionais propostas via Governo Federal. O discurso de que há necessidade de se melhorar a Educação no país, incide na produção curricular e este, por sua vez, foca nas questões referentes ao conhecimento. Esse viés é patente no processo de constituição da BNCC, como uma política de centralidade curricular, pautada na sistematização de conhecimentos para a EB.

Macedo (2012) nos alerta que questões referentes ao conhecimento no currículo aproximam diferentes perspectivas teóricas, porém cada uma faz questionamentos diferenciados quanto a sua seleção e sistematização. Na BNCC, o conhecimento é tido como objeto, algo pré-concebido a que todos os alunos têm direito de ter acesso e, para que os objetivos sejam alcançados, é proposta uma racionalidade técnica, pautada nos preceitos de Tyler, a fim de apresentar aos professores caminhos seguros para suas práticas pedagógicas e pelo sucesso da própria política.

Na política em torno da BNCC, pela qual são selecionados supostos conhecimentos essenciais para que todos tenham direito de acessá-los, via escolarização, os conhecimentos/saberes dos alunos são subjugados, deslegitimados e tidos como de menor importância no processo educacional. Assim, o texto da Base propicia a exacerbação do binarismo entre saberes historicamente acumulados pela humanidade de um lado e, de outro, os saberes populares, congelando e bloqueando o fluxo contínuo de produção cultural, produção de conhecimento.

Conceber o currículo como prática de significação, prática discursiva, associado aos aportes pós-estruturais que rejeitam a fixação última de significados em função da variabilidade de interpretação/tradução possibilitada pelos textos curriculares pode ser uma forma de se contrapor a essas perspectivas centralizadoras. A cultura e o conhecimento são tido como sinônimos, mas são sempre negociáveis nos processos políticos (CUNHA, 2015). Assim, o currículo é compreendido como uma prática de atribuição de significados, como discurso que constrói diferentes sentidos. Os processos de significação são provisórios, estando sempre em negociação. Nesse sentido, os 'acordos' curriculares são sempre fechamentos precários, provisórios e contingentes. Pensar a política em torno da BNCC por meio desse viés, potencializa conceber que o discurso que a Base tenta hegemonizar não pode ser tomado como último, único, pronto e acabado. Os

discursos da BNCC produzem sentidos sempre parciais, sujeitos a lutas por significação. Nesse sentido, diferentes propostas curriculares estarão sendo produzidas, sempre se antagonizando ao discurso da Base, e isso é plausível de acontecer pelo fato de não haver fundamentos sólidos que deem conta da totalidade discursiva.

Da mesma forma, a política curricular se constitui como um processo de significação do currículo. Diferentes atores sociais, subjetivados pela política, disputam suas significações, mergulhadas nas relações de poder.

Políticas curriculares verticalizadas, prescritivas e normativas são consideradas como orientadoras da prática docente, separam produção e prática, desconectando professores e alunos do fazer curricular.

A política curricular entendida como política cultural abrange tanto proposta quanto a prática pedagógica, pois que se estabelece como uma política de constituição do conhecimento escolar, da escola e pela escola. Nesse sentido a BNCC pode ser concebida como uma política cultural e, ao mesmo tempo normativa, como em seu próprio texto é destacado, verticalizada e prescritiva. Porém, produz sentidos referentes à centralidade do conhecimento que estão, a todo momento, em processos de tradução.

Especificamente sobre a BNCC, como visto na identificação e interpretação das demandas concernentes ao processo político curricular instituído, discussões acerca da equipe formada para a elaboração do documento e a participação da população por meio da consulta pública assumiram destaque nas discussões.

Comunidades epistêmicas e comunidades disciplinares foram envolvidas na elaboração do documento, precedendo a liberação da 1ª versão (BRASIL, 2015a) para a consulta pública. Os atores sociais participantes foram subjetivados discursivamente nessas comunidades, pelo processo político instituído. Novas formas de governança foram elaboradas, principalmente no que concerne à atuação das comunidades epistêmicas, modificando a relação entre governo e a iniciativa privada e grupos não-governamentais. Já no que diz respeito às comunidades disciplinares, ao buscarem professores universitários com experiência em ensino, pesquisa e extensão, e que já haviam participado em momentos anteriores de produções curriculares no país, a BNCC tenta legitimar seu processo de constituição, advogando o discurso da competência técnica e experiência dos especialistas, demarcando a política curricular como verticalizada neste momento.

Para amenizar e tentar disseminar o discurso democrático na feitura do documento, a população é convidada a participar do processo, por meio de uma plataforma específica, no *site* do MEC, possibilitando a intervenção textual da 1ª versão do documento (BRASIL, 2015a). Em momento algum, discutiu-se a real necessidade de construção de uma Base Nacional oficialmente, apoiando as justificativas em diferentes legislações educacionais para legitimar o processo de construção e desconsiderando as diferentes políticas curriculares que são produzidas pelo país. Nesse cenário, o que se apresentou foi uma série de entidades sociais e educacionais contrários à feitura do documento, questionando sua necessidade e apontando inclusive, outras formas mais democráticas de produção curricular. Uma delas foi a ANPED com a campanha “#Aqui já tem currículo: o que criamos na escola”, empoderando o contexto da prática também como *locus* de produção curricular.

A política que institui a BNCC tenta hegemonizar o discurso de que sua produção foi democrática, apresentando números elevados de inscritos na plataforma e de contribuições, chamando a atenção de que a população queria participar do processo e participou. Assim, a BNCC como um texto político curricular tenta representar a política, mas não a consegue totalmente, pois que, em seu processo de constituição, diferentes demandas foram articuladas, perdendo um pouco de suas especificidades, outras tantas foram expulsas da cadeia articulatória e, desse, modo, o texto não consegue representar a totalidade discursiva (LACLAU, 2013).

A BNCC para a EF apresenta uma série de proposições concernentes à prática pedagógica do professor desse componente curricular. Por meio da participação de diferentes atores sociais, de pareceristas críticos e vários posicionamentos de entidades sociais e educacionais, parece que sua elaboração não foi tão questionada. Diferentes demandas circularam no processo político de constituição da Base para a EF, possibilitando a identificação da comunidade disciplinar as quais destaco duas, em especial: uma que diz respeito à inserção da EF na área de Linguagens e outra referente ao conhecimento selecionado e sistematizado para a EF.

No que diz respeito à alocação da EF na área de Linguagens, de certa forma, duas questões importantes podem ser destacadas: uma que se refere aos objetivos da própria área de Linguagens que vão de encontro com os pressupostos da EF e

outra que se estabelece pela fixação identitária da área, bloqueando outras significações para o componente.

A área de Linguagens opera com o entendimento de que os componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua estrangeira moderna, Arte e EF) estariam a serviço da alfabetização e do letramento. Isso inviabiliza o trato do conhecimento, principalmente no caso da EF, pois essa noção vincula-se à Psicomotricidade, perspectiva essa não muito seguida atualmente pela comunidade disciplinar. Antes do MREF, a EF estava a serviço de diferentes discursos, sendo sua prática instrumentalizada. Entendo que o objetivo acerca da alfabetização e do letramento na área de Linguagem imputa à EF, novamente, um caráter instrumental de sua prática pedagógica, desmerecendo toda potencialidade de seus conhecimentos. Além disso, a inserção da EF na área de Linguagens passa a conceber o componente curricular e o movimento corporal como texto passível de leitura e é essa a justifica dos especialistas para tentar convencer o leitor da relação estabelecida entre elas.

As disputas político-discursivas sobre essa questão foram tencionadas tanto pela consulta pública quanto pelos pareceristas críticos. Necessidades de mais explicitações do entendimento da relação entre EF e Linguagens foram demandadas, da mesma forma que outras significações para o componente foram trazidas ao debate. Demandas acerca de significações da EF enquanto saúde, desenvolvimento motor, esportes, psicomotricidade e como área autônoma no documento foram expulsas da cadeia articulatória, mantendo-se a fixação identitária do componente como Linguagem. Apesar de essas significações serem constituídas por teorizações distintas, elas se tornam equivalentes frente ao antagonismo que é o entendimento da EF inserida na área de Linguagens. Laclau (2013, p. 124) nos esclarece que “trata-se da unificação dessas várias demandas, cuja equivalência, até este ponto, não tenha ido além de um sentimento de vaga solidariedade”. Embora essas demandas não tenham sido atendidas, elas continuam a se articular tanto frente à BNCC quanto em outras possibilidades curriculares da área. Essa fixação identitária não pressupõe o cancelamento, a anulação, o apagamento das diferenças, porque um discurso só se constitui hegemonicamente de forma precária e provisória. Sempre haverá a possibilidade de subverter o discurso curricular, por meio de lutas político-discursivas, em diferentes processos de identificação.

A inserção da EF na área de Linguagens também opera com o entendimento de sujeito centrado e consciente. Por meio da teoria lacaniana, o sujeito encontra-se cindido, ele é constituído pela e na linguagem. É o sujeito do inconsciente. Por esse motivo, operar com a noção de que o movimento corporal é um texto passível de leitura me parece problemático, uma vez que tanto quem realiza o movimento quanto aquele que supostamente o lê, não têm consciência plena da mensagem transmitida. Sendo a linguagem corporal ou o movimento corporal uma produção de sentido, Jorge (2005, p. 70) assevera que, para Lacan, “[...] a produção de sentido se dá de modo absolutamente independente do referente”. Isso significa que a produção de sentido está no sujeito; o sentido não está ali e logo é lido pelas pessoas. Cada pessoa produz sentidos a partir daquilo que ela vê e não em uma gestualidade corporal que transmita uma mensagem pronta, passível de uma única leitura. Assim, essas leituras são impossíveis, pois somos sujeitos do inconsciente, sujeitos que não têm o controle de seus próprios pensamentos quiçá de seus movimentos. O mesmo pode ser pensado para o outro que está a ler essa mensagem.

Mesmo operando a impossibilidade de uma fixação identitária para a EF, concebo que seria mais produtora que ela se mantivesse como área autônoma na BNCC (uma vez que a BNCC se apresenta como inevitável). Dado o caráter multidisciplinar que a envolve, ela poderia atender a diferentes demandas, sem se limitar em uma área específica. No entanto, a política demarca o currículo e as comunidades disciplinares e, mesmo concebendo-a como área autônoma, os deslizamentos podem surgir. Os professores que não concebem a EF pelo viés da Linguagem, se pensarmos na política curricular verticalizada, terão dificuldades para trabalhá-la por esse aspecto. Pelo viés crítico, esses professores marcarão presença na escola, subvertendo a BNCC e/ou o currículo de sua rede, sendo resistências ao documento. No entanto, na perspectiva discursiva, compreendendo a política curricular como uma política cultural, os professores e suas práticas pedagógicas fazem parte dessa mesma política, não há separação. Assim, o que será produzido nas esferas locais é tido também como produção de sentidos para o currículo e para a política curricular em torno da BNCC. Concordo com Lopes (2015a, p. 142) ao mencionar a necessidade de “[...] ampliação dos espaços de poder de decisões, questionando a centralização curricular em nível nacional, e por vezes mesmo internacional”.

Outra demanda a ser destacada refere-se ao conhecimento. Diferentes autores têm apontado que nas atuais políticas educacionais, o conhecimento tem assumido centralidade nas discussões curriculares. Na BNCC para a EF isso não é diferente. Defendo que a demanda pelo conhecimento é aquela que mais se apresenta como articulada a diferentes discursos, possuindo relação estreita com a legitimidade do documento para a EF, hegemonizando, de certa forma, o discurso da necessidade do documento para esse componente curricular.

Diferentes demandas foram articuladas em relação ao conhecimento na BNCC para a EF, indo desde questionamentos referentes à seleção quanto sua sistematização para diferentes ciclos/anos escolares.

Acredito que essa discussão foi promovida pela necessidade de se sistematizar os conhecimentos da EF para os diferentes anos escolares, na tentativa de regular a prática pedagógica do professor. As disputas político-discursivas acerca do conhecimento da EF se deram pelo questionamento tanto da sistematização de alguns conhecimentos, como os Exercícios Físicos e as Práticas Corporais de Aventura, para os diferentes anos escolares/ciclos.

A retomada dos Exercícios Físicos foi rechaçado por alguns participantes da consulta pública e por alguns pareceristas críticos, aconselhando que os conhecimentos inerentes a esta prática corporal fosse incorporados às Ginásticas. Essa demanda foi atendida.

No que diz respeito às Práticas Corporais de Aventura, houve certo estranhamento em alguns atores sociais da comunidade disciplinar por entenderem que essa prática, além de 'nova', oferece risco à sua execução nas aulas de EF. Algumas resistências também foram mencionadas no que concerne à sistematização das Lutas, pelo fato de compreendê-las pelo viés da violência que ela poderia causar nos alunos.

As Ginásticas incorporam alguns dos objetivos dos Exercícios Físicos e foi tratada como Ginástica Geral, desconsiderando todos os tipos de manifestações ginásticas existentes, como a Ginástica Artística, a Ginástica Rítmica, a Ginástica de Trampolim e a Ginástica Acrobática. Estas manifestações foram tratadas nos Esportes, na classificação de esportes técnico-combinatórios que foi bastante criticado por parte da comunidade disciplinar, demandando tomar as Ginásticas como Ginásticas e não atreladas aos Esportes.



Os Esportes tiveram poucos questionamentos, principalmente relacionados à classificação adotada, pelo fato de ela não ser muito conhecida pela comunidade disciplinar. Acredito que o pouco questionamento acerca dos Esporte se dá em função de ser um tema da cultura corporal de movimento hegemônico na área e, por esse motivo, não suscita maiores discussões.

Demandas que não foram atendidas associam-se a alguns tipos de conhecimentos específicos (Atividades Circenses, o conhecimento do corpo, o desenvolvimento motor, questões sobre a saúde, dentre outros). Esses conhecimentos, com exceção das Atividades Circenses, relacionam-se a significações concernentes à EF que também foram expulsas da cadeia articulatória. Assim, ao isolar outras possibilidades identitárias acerca da EF, os conhecimentos a elas inerentes também são isolados.

Destaco, porém, que a demanda pelo conhecimento se fez mais forte no que diz respeito às Práticas Corporais Rítmicas/Dança. A começar pela demanda da mudança na nomenclatura, a sistematização da Dança para a EF envolveu disputas político-discursivas de três comunidades disciplinares distintas: a da EF, a das Artes e a dos Licenciados em Dança. Em diferentes currículos do país, hegemonizou-se a Dança como tema da cultura corporal de movimento da EF e uma das linguagens do componente Artes. Essa relação entre os componentes, apesar de algumas arestas, convive no ambiente escolar. Na elaboração da BNCC, muitos da comunidade disciplinar das Artes argumentaram que a Dança é Linguagem do referido componente e isso pressuporia a exclusão desse conhecimento na EF. Em contrapartida, a comunidade de EF discursa a favor da manutenção da Dança como uma de suas práticas corporais salientando a possibilidade de um trabalho interdisciplinar apoiado, inclusive, na posição que ambos os componentes ocupam na BNCC – área de Linguagens. Por outro lado, os Licenciados em Dança passam a disputar espaço no âmbito escolar, responsabilizando-se pelo ensino da Dança na EB, afirmando que em seu processo de formação profissional, eles possuem diferentes conhecimentos que os autoriza a trabalhar com o tema em questão, de forma muito mais aprofundada que na EF e na Arte. A demanda pelo conhecimento da Dança é compartilhada, assim, por três comunidades disciplinares, ampliando a disputa pelo mercado de trabalho, principalmente pelos Licenciados em Dança. Há de se destacar, ainda, a demanda pela Dança como área autônoma na BNCC, demanda essa não atendida, juntamente com a dos Licenciados em Dança.

Das três comunidades disciplinares, a EF foi a que se mostrou mais aberta ao diálogo, propondo um trabalho interdisciplinar, como salientado anteriormente, em detrimento das demais que insistiram no registro curricular para o conhecimento da Dança. Entendo que o registro curricular reforçado pela Arte e pelos Licenciados em Dança pode estar relacionado a uma noção equivocada do trabalho desenvolvido pela EF com o tema em questão. Minha experiência como professora de escola pública, por 21 anos, atuando em diferentes escolas, me proporcionou perceber diferentes formas de trabalho com a Dança pelos professores de EF. Muitos deles focam o trabalho com a Dança em datas comemorativas, como no dia das mães e nas festas juninas, e não desenvolvem um trabalho específico sobre os conhecimentos relativos a esta prática corporal. Entretanto, há muito docentes que desenvolvem planejamentos com a Dança, abrangendo várias questões sociais, culturais e religiosas que a envolve, além da dimensão procedimental, com atividades voltadas ao ritmo, ao deslocamento em diferentes direções, nos níveis alto, médio e baixo, nas formas de movimentos, na dança criativa e não apenas em processos de reprodução de danças no contexto das aulas.

No caso específico do conhecimento selecionado pela BNCC para a EF, há de se destacar que outras possibilidades foram excluídas e a sistematização proposta é uma dentre outras possíveis. Além disso, foi concebida dessa forma pela própria política em torno da constituição da Base. Ou seja, os especialistas decidiram frente a processos políticos indecíveis. Segundo Lopes (2018a, p. 144)

Decisões políticas são decorrentes de articulações e produzem discursos estabilizados, identidades e subjetividades. Permanece, contudo, a indecidibilidade. Toda opção política é sempre uma opção não obrigatória nem necessária em um conjunto de possibilidades. Como afirma Thomasse (2005), não existe decisão sem indecidibilidade e é por causa da indecidibilidade que nenhuma decisão é completa. Se decidir é um ato de poder, a hegemonia em dado contexto bloqueia o livre fluxo do significante. Esse bloqueio, contudo, é apenas parcial, não há o que se possa chamar de uma hegemonia total.

O processo de constituição da BNCC para a EF apresenta-se como um território de disputas acerca do que vem a ser a EF e de quais os conhecimentos essenciais deverão fazer parte dos planejamentos docentes. Um documento que mesmos se apresentando como normativo, o qual todas as redes de ensino deverão se adequar para serem utilizados, já está fadado ao fracasso, pois que desconsidera muitos intervenientes no fazer pedagógico. Diferentes significações dadas à EF, infraestrutura física e material para as aulas, a diversidade cultural local que pode

propiciar a não utilização de algumas práticas corporais, a não aceitação de um documento a nível nacional, em função de se acreditar que currículo se faz contextualmente e a disponibilidade docente para algumas práticas podem contribuir para esse fracasso.

Para futuros trabalhos acho que seria interessante pensar nas contingências políticas que possibilitaram essas demandas e não outras. Refletir sobre as escolhas teóricas do campo da EF e lutas institucionais (nas universidades, nas agências de fomento, na vida) que levam a certas escolhas e não outras. Porque nenhuma escolha teórica é um absoluto, é um fundamento, desvinculado das circunstâncias, de contextos e de relações políticas. Além disso, sugiro que estudos concernentes à constituição política da BNCC no Ensino Médio possam ser realizados abarcando a reforma desse segmento escolar e os efeitos de tais políticas educacionais na formação discente.

Assim, a leitura e reflexão realizadas por mim se constituem como parciais, como qualquer leitura, haja vista a impossibilidade de uma interpretação plena e única do processo, pois, segundo Lopes (2018a, p. 135), os textos são “[...] legíveis e ilegíveis não por uma escolha de quem escreve ou por uma característica intrínseca ao modo de estruturar a escrita, mas porque há linguagem, excesso de enunciações e intervenção do sujeito”.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In.: AGUIAR, Márcia Ângela da S. Aguiar e DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ALMEIDA, Felipe Quintão; VAZ, Alexandre Fernandez. Do giro linguístico ao ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, v. 16, n. 03, p. 11-29, jul/set, 2010.

APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE). **Carta aberta dos professores dos cursos de graduação em Dança da UFRJ sobre a Base Nacional Comum Curricular e a especificidade da Dança na Educação Básica**. 2016. Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/informeseboletins/321-abrace-na-bncc/2481-carta-aberta-dos-professores-dos-cursos-de-graduacao-em-danca-da-ufrj-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-e-a-especificidade-da-danca-na-educacao-basica>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED) / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC). **Ofício nº 01/2015/GR. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and heterarchical state: The Mobilizations for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**. 2017. [dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007).

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg e BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; VILARINHO NETO, Sissilia. Filosofia e Sociologia em Educação Física escolar: um diálogo a partir do corpo. In: PONTES JÚNIOR,

José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimento do professor de educação física escolar**. [livro eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BARREIROS, Débora Raquel Alves. Base nacional Comum curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. 2017. Trabalho apresentado no GT 12 Currículo). **Anais...** 38ª Reunião Científica da ANPED. São Luís, outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_227.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf)>. Acesso em: 07 mai. 2018.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos e FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, set, 2017.

BETTI, Mauro. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior sem Ela**. 2017. Bauru, 01/05/2017. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Glória. **Los usos del psicanálisis en la teoría de la hegemonia de Ernesto Laclau**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

BORTOLETO, Marco Antônio Coelho (Org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí: Fontoura, 2008.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, set, 2016.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz**. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-89, ago, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação Física: conhecimento e especificidade. SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). **Trilhas e Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Editora Cultura, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Curricular comum**. 4ª versão. Brasília: MEC, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/04/BNCC\_EnsinoMedio\_embaixa\_site.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Curricular comum**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017a.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p. 2017b. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/2/2017. 2017c. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137777784/dou-secao-1-17-02-2017-pg-1>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. 2016b. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, maio, 2016. 2016c. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/114798847/dou-secao-1-03-05-2016-pg-1?ref=goto>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum**. 1ª versão. Brasília: MEC, 2015a.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 644, de 2015. **Dispõe sobre o exercício da profissão da dança**. 2015b. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4265787&disposition=inline>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. **Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselhos Federais e Conselhos Regionais de Educação Física**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)>. Acesso em: 10 de abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 23 de dez, 1996. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1996/12/23>>. Acesso em: 15 de set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em: 06 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 06 mai.2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937, Leis Constitucionais.** 19237. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 06 maio 2017.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “Novo” ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e ‘esportivizante’ da vida. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 19-37, set., 2017.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso:** em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola:** a educação física como componente curricular. Campinas: Autores Associados, 2007.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**. 2/12/2017. 2017. Disponível em: <[https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm\\_source=socialbttns](https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns)>. Acesso em: 6 dez. 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1991.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). **Sobre a dança na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da Educação Física escolar.** Dezembro de 2015. Disponível em: <[http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS\\_DANCA\\_TEMA\\_EF\\_BASES\\_CURRICULARES\\_13\\_12\\_2015%20A.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS_DANCA_TEMA_EF_BASES_CURRICULARES_13_12_2015%20A.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Carta Aberta do Fórum em defesa da Educação Física entregue ao Congresso Nacional.** 27/10/2016. 2016a. Disponível em:<<http://www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1173>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Nota de repúdio.** Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Curitiba, PR, 23 set. 2016. 2016b. Disponível em:

<[http://www.cbce.org.br/upload/files/NOTA\\_REPUDIO\\_CBCE\\_1.pdf](http://www.cbce.org.br/upload/files/NOTA_REPUDIO_CBCE_1.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2018.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 29, n. 2, p. 337-344, abr./jun., 2015.

\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 3, p. 831-836, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 1009-1031, dez., 2016.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 52-62, maio/ago., 2005.

CUKIERT, Michele. Considerações sobre corpo e linguagem na clínica e na teoria lacaniana. **Psicologia USP**, v. 15, n. 1-2, p. 225-241, 2004.

CUKIERT, Michele; PRISZKULNIK, Léia. Considerações sobre eu e o corpo em Lacan. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 143-149, 2002.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 575-587, set/dez., 2015.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 226-284, jan/mar., 2016.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, ago., 2008.  
DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEPARTAMENTO DE ARTE CORPORAL DA EEFD/UFRJ. **Carta Aberta dos Professores do Curso de Graduação em Dança da UFRJ sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Especificidade da Dança na Educação Básica**. (2015). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B7MRp-J7t7iUUVNidWRZNW1neTMtQ3ZESjBTefh4Y3hoQ000/view>>. Acesso em: 8 dez. 2018.



DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS - Rev. Est. Ling**, v.7, n.1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez., 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.53-66, jul/dez., 2006.

DIB, Simone Faury e SILVA, Neusa Cardim da. **Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 142 p., 2012. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/secretaria/balcao/documentos/diversos/BDTD/roteiro\\_uerj\\_web.pdf](http://www.proped.pro.br/secretaria/balcao/documentos/diversos/BDTD/roteiro_uerj_web.pdf)>. Acesso em 01 fev. 2019.

DUARTE, Leticia Rocha. Educação Física como Linguagem. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 292-299, abr./jun., 2010.

FALKEMBACH, Maria. **Reflexões sobre a BNCC**. 14 de março de 2016. Disponível em: <<http://dramaturgiadocorpo.blogspot.com.br/2016/03/reflexao-sobre-o-bncc.html>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 21-29, 2003.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FONSECA, Denise Grosso da et al. Matizes da linguagem e ressonâncias da Educação Física no Ensino Médio. **Revista Movimento**, v. 23, n. 2, p. 661-674, abr./jun., 2017.

FONSECA, Denise Grosso da et al. A Educação Física Escolar na área das Linguagens: aspectos curriculares, legislativos e pedagógicos. **Cenários**, n. 11, p. 106-119, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 548-669, jul/set., 2014.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, set., 2017.

GASPARELO, Ane Caroline; KRONBAUER, Gláucia Andreza; GOMES, Débora. ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: o caso da dança na escola. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 30-49, jan/abr., 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Educação Física e Gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GOERGEN, Lucélia; ISSE, Silvane Fensterseifer. A Educação Física na área das Linguagens. **Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos**. Lajeado: Ed. da Univates, 2016.

GOMES-DA-SILVA, Eliane, SANT'AGOSTINHO Lúcia Helena Ferraz, BETTI, Mauro. Expressão corporal e Linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005.

GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antônio de. O corpo na contemporaneidade: a Educação Física escolar pode ressignificá-lo? **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 1, p. 119-130, jan/mar., 2008.

GONCALVES, Arisson Vinícius Landgraf; SILVA, Méri Rosane Santos da. Artes Marciais e Lutas: uma análise da produção de saberes no campo discursivo da Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, p. 657-671, set., 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir – corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez., 2015.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais!” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação da Revista Brasileira Ciência do Esporte**, v.1, n.1, pp. 9-24, set., 2009.

GUEDES, Alixandra; OLIVEIRA, Silvana Kelly Gomes de. Aproximações entre os PCN e a BNCC com as noções bakhtinianas de dialogismo e responsividade. In.: **X Seminário Nacional sobre ensino da Língua Materna, Estrangeira e de Literatura: Língua(gens), ensino e formação docente: políticas e profissionalização**. 2017. Disponível em: <<http://2017.selimel.com.br/wp-content/uploads/2017/11/GT-10.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, Jun., 1999.

GUGLIELMI, Anna. **A linguagem secreta do corpo: a comunicação não verbal**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003b.

HILDEBRANDT, Reiner e LANGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus et al. Práticas Corporais de Aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 168-187, set., 2016.

INSTITUTO DE ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (IARTE). **Em defesa do ensino da Dança como pertencente ao componente curricular Arte: especificidade e autonomia para a Dança na Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/acontece/2016/01/mocao-de-apoio-danca-na-base-nacional-comum-curricular-0>>. Acesso em: 21 set. 2016.

JORGE, Marco Antônio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise: de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-35, jul/dez., 2011a.

\_\_\_\_\_. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 05-22, jul/dez., 2011b.

KOFS, Suely. E sobre o corpo, não é o corpo próprio que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, Heloísa Turini (Org). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1994.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 265-281, jan./abr., 2010.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro, Editora EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2006.

\_\_\_\_\_. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In.: LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, v. 9, n. 1, p. 31-39, jan./abr., 2003.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina; RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Interfaces entre a Educação Física e a área da Linguagem: contextos e possibilidades. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 2, p. 237-269, jul./dez., 2013.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, v.6, n. 1, p. 11-29, jan./mar., 2010.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O sujeito e a socioconstrução da linguagem. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 199-212, jul./dez., 2016.

LINARD, Jair Gomes et al. Epidemiologia da atividade física e saúde de crianças e adolescentes em ambiente escolar. In.: PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimento do professor de educação física escolar**. [livro eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

LINUESA, María Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar ações. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na perspectiva em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018a.

\_\_\_\_\_. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018b. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=29>>. Acesso em: 19 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo; LINHARS, Bianca (Orgs.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

\_\_\_\_\_. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos analíticos de políticas educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, fev, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro & MENDONÇA, Daniel de. (Orgs). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015a.

\_\_\_\_\_. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago., 2015b.

\_\_\_\_\_. Ainda é possível um currículo político? In.: Lopes, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 39, p. 7-23, 2013.

\_\_\_\_\_. Democracia nas políticas de currículo. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set/dez., 2012a.

\_\_\_\_\_. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In.: TABORDA, Marcus et al. (Orgs.). **A qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012b.

\_\_\_\_\_. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: Lopes, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

\_\_\_\_\_. Currículo, política e cultura. In.: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Por que somos tão disciplinares. **Educação Temática Digital**, v.9, n. esp., p.201-212, out., 2008.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. **Currículos sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 33-52, jul/dez., 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 109-118, mai/ago., 2004.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez., 2017.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues de; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set/dez., 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Movimientos recientes em el campo del curriculum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas posestruturales y marxistas. In.: BARRIGA, Ángel-Díaz; GARDUNO, José María García. **Desarrollo**

**del curriculum en América Latina:** experiencia de diez países. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 5-9, jul/dez., 2006.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Apresentação: Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. In.: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Márcia Betânia de (Orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas.** Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, Reinaldo José. **Educação Física tenta não ser só bate bola.** 2016. Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/maranhao/debate/educacao-fisica-tenta-nao-ser-so-bate-bola-por-reinaldo-jose-lobes/>>. Acesso em: 12/10/2018.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=29>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, abr./jun., p. 507-524, 2017.

\_\_\_\_\_. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre *conhecimento para fazer algo* e *conhecimento em si*. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p.45-68, jun., 2016.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, out-dez., 2015.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista e-curriculum**, v.12, n. 3, p. 1530-1555, out/dez., 2014.

\_\_\_\_\_. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n.3, p. 436-450, set/dez., 2013.

\_\_\_\_\_. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set/dez., 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-372, mai/ago., 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Elizabeth; ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. (2009). Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteira**, v. 9, n. 2. p. 51-67, jul/dez., 2009.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, 849-860, jul/set., 2016.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e ideias de tendência. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 16, n. 1, p. 91-102, jan/jun., 2005.

MALDONADO, Daniel et al. A Brincadeira e o Jogo no currículo da Educação Física: a concepção apresentada na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Licere**, v. 20, n. 4, p. 152-185, dez., 2017.

MARQUES, Adilson et al. A promoção da saúde em contexto escolar. O contributo da disciplina de Educação Física. In.: PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimento do professor de educação física escolar**. [livro eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr., 2017.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 79-95, set., 2016.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentido de qualidade na política de currículo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun., 2014.

MATTOS, Mauro Gomes de e NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTHIESEN, Sara Quenzer et al. Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, Educação Física**: Jogos infantis. São Paulo: Editora Ibrasa, 1989.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

\_\_\_\_\_. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 9, set./dez., p. 205-228, 2012.

\_\_\_\_\_. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1, p. 153-169, jan/jun., 2009.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MEZZARROBA, Cristiano. Ampliando o olhar sobre saúde na Educação Física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva. **Motrivivência**, Ano XXIV, nº 38, jun, 2012.

MILLEN NETO, Álvaro Rego et al. Pensamento pedagógico renovador da educação física no discurso dos professores da educação básica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, p. 98-108, 2011.

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, set., 2017.

MOREIRA, Laine Rocha et al. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, set., 2016.

MOUFFE, Chantal. Identidade Democrática e Política Pluralista. In: MENDES, Cândido (Org.) **Pluralismo Cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MOVIMENTO pela Base Nacional Comum. **#AquiTemBNCC: Estados se mobilizam na reelaboração dos currículos**. 23 out. 2018. 2018. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/aquitembncc-estados-se-mobilizam-na-reelaboracao-dos-curriculos/>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, v. 13, n. 03, p. 91-110, set./dez., 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Participação em Mesa Redonda no **X Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XVI Simpósio Paulista de Educação Física: A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular**. 17 de junho de 2017. UNESP, Rio Claro, 2017a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kjJL30s70c4>>. Acesso em: 30 jun. 2017.



NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In.: XX COMBRACE e VII CONICE – Democracia e Emancipação: Desafios para a Educação Física e Ciências do Esporte na América Latina. **Anais...** Goiânia, 2017. 2017b. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_38.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 360-376, ago/dez., 2016.

\_\_\_\_\_. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, v. 16, n. 31, p. 276-304, mai/ago., 2015.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, n. 14, p. 195-206, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e a segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, set/dez., 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set., 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino da Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

**NOTA** de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da base nacional comum curricular. 2016. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2018.

**NOTA** de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16. 2016. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Brasília, 26/09/2016. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

NOVAIS, Noilma Regina Souza; AVILA, Marco Aurélio. Análise dos recursos físicos e materiais às aulas de Educação Física em escolas públicas estaduais em Ilhéus, Bahia. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.14, n. 2, p. 32-42, 2017.

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

OLIVEIRA, Ana de. Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a Revista Brasileira de História na década de 1980. In: Lopes, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne

Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, p. 19-41, 2011.

OLIVIERA, Marcus Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino da Educação Física na Educação Básica? **Pensar a Prática**, v. 2, p. 119-135, jun/jul., 1999.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, pp. 95-109, maio, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALAFX, Gabriel Humberto Muñoz. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “Por uma política curricular para a Educação Básica – contribuição ao debate da Bases Nacional Comum curricular a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 223-249, 2015.

PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **Dança e Educação Física – o conflito**. 2011. Disponível em: <<http://www.mundodadanca.art.br/2011/06/danca-e-educacao-fisica-o-conflito.html>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 113-129, set., 2016.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PONTIN, Vivian Marina Redi. Alguns pontos de brilho para a Educação Física. In: VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Criciúma, Univates, 2016. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/paper/viewFile/8220/4397>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; MOURA, Diego Luz. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de educação física. **Motriz**, v.15 n.1 p.37-49, jan/mar., 2009.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas Críticas**, v.23, n.50, p. 51-69, fev./maio, 2017.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no

período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, mai/ago., 2016.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área da Linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41., 2016b.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da base nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, set., 2016.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, Marlene de Fátima dos; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da Educação Física na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, v. 18, n. 3, p. 572-580, jul./set., 2012.

SCHLATTER, Margarete et al. Uma construção democrática. **Jornal da Universidade**, julho, 2016. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148197/001000256.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 31 maio 2018.

SENA, Dianne Cristina Souza de et al. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiências – Natal/RN. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 227-241, dez., 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim; PEREIRA, Dimitri Wuo; SANTOS, Vinícius Sampaio Feitosa dos. Aventura e Educação na Base Nacional Comum. **Eccos**, n. 41, 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez., 2015.

SILVA, Marcos Carneiro. Os debates no campo da Educação e Educação Física escolar: as contribuições das teorias de currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n.21, p. 121-135, jan/jul., 2016.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Samuel Alves; VITELLI, Marina Gisela. Comunidades epistêmicas e de prática em defesa na Argentina e no Brasil: entre a organicidade e a plasticidade. **Revista Carta Internacional**, v. 11, n. 3, p. 99-123, 2016.

SOUZA, Francisco José Rosa de et al. Aspectos fisiológicos do exercício físico no público infanto-juvenil: a Educação Física Escolar como meio para promoção à Saúde. In.: PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimento do professor de educação física escolar**. [livro eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2017. Disponível em: <<http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Conhecimentos%20do%20professor%20de%20Educacao%20Fisica%20escolar.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o Mundo do Trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 71-86, set., 2017.

STANKEVECZ, Priscila de Fátima; CASTILHO, NoelInvernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo Jornal Folha de São Paulo? **Horizonte**, v. 35, n.1, p. 31-48, jan/abr., 2018.

STAVRAKAKIS, Yannis. **Lacan y lo político**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 194-201, jul/dez, 2001.

TINÉ, Sandra Zita Silva. Base Nacional Comum Curricular Brasileira: sua história e suas possibilidades. In: XI Seminário Internacional de La Red Estrado. **Anais...**Cidade do México: Universidad Pedagógica Nacional de México, 2016.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). **Nota de repúdio à aprovação da MP de “Deforma” do Ensino Médio**. 9/12/2016. 2016. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/nota-de-repudio-a-aprovacao-da-mp-de-deforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez., 2007.

ZORDAN, Paola. Corpo, arte e o problema da linguagem. In.: V Congresso Estadual de Educação Física na escola: a Educação Física na área das Linguagens. **Anais...** Lajeado, SC, 2016. Disponível em: <[https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/175/pdf\\_175.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/175/pdf_175.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2018.

## APÊNDICE A – Relação de artigos em periódicos da Educação e da Educação Física

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Os desafios teórico-metodológicos da investigação etnográfica em um curso de Educação Física. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1297-1310, 2017.

\_\_\_\_\_. Repercussões dos discursos dos docentes em um currículo de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 2, p. 350-360, 2016.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação? **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 44-54, 2014.

ALVIANO JÚNIOR, Wilson; NEIRA, Marcos Garcia. Formação inicial em Educação Física e currículo: uma proposta sob a ótica de seus autores. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, p. 117-138, 2013.

ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos; LEITINHO, Meirecele Calíope. Reflexões sobre a prática como componente curricular do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 89-103, 2014.

BARBONI, Viviana Graziela de Almeida Vasconcelos; DIAS JÚNIOR, Elson Moura. Formação em Educação Física: uma reflexão comparativa entre duas realidades. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 379-392, 2017.

BARTHOLLO, Tiago Lisboa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; SALGADO, Simone da Silva. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 204-220, 2011.

BERTINI JÚNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e prática pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.27, n.3, p.467-483, 2013.

BETTI, Mauro et al. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Semovimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, v. 20, n. 04, p. 1631-1653, 2014.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani De Lorenzi. Cultura digital e formação de professores de Educação Física: estudo de caso na UNIPAMPA. **Movimento**, v. 21, n. 04, p. 1025-1036, 2015.

BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 277-286, 2014.

BONETTO Pedro Xavier Russo; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista,

psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago., 2017.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Políticas de Currículo da Educação Física e a constituição dos sujeitos. **Movimento**, v. 23, n. 3, p. 841-854, 2017.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, p. 99-111, 2017.

BUOGO, Edmara Cristina Bonetti; LARA, Larissa Michelle. Análise da dança como conteúdo estruturante da Educação Física nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 873-888, 2011.

CAGLIARI, Mayara de Sena; RUFINO, Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Análise da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do currículo do estado de São Paulo e suas implicações para a prática pedagógica. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 262-279, 2017.

CÁRDENAS, Alfredo Ribeiro; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. Formação, relacionado à gestão, oferecida em cursos de graduação em Educação Física: um olhar qualitativo sobre currículos, disciplinas e mentas. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 4, p. 1-15, 2014.

CASELLI, Álvaro José; FERRAZ, Osvaldo Luiz. A educação física articulada ao currículo transdisciplinar: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n.3, p. 583-600, jul./set., 2017.

COLLIER, Luciana Santos. Planejamento participativo em educação física escolar e a construção de um currículo multicultural. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03 p. 2158-2175, 2014.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 3, p. 831-836, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, p. 691-700, 2014.

DECIAN, Marluce Raquel; IVO, Andressa Aita; MARIN, Elizara Carolina. O jogo como conteúdo no currículo de cursos de Educação Física – Licenciatura. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 1, p. 102-114, 2015.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física do Brasil. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 353-365, 2015a.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. *Blog* educacional e o ensino das danças folclóricas nas aulas de Educação Física: aproximações a partir do currículo do Estado de São Paulo. **Movimento**, v. 21, n. 03, p. 701-716, 2015b.

\_\_\_\_\_. As danças folclóricas no currículo de Educação Física do Estado de São Paulo: a elaboração de um *blog*. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 131-145, 2014.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.22, n. 49, p. 285-304, 2011.

FARRET, Edson Costa; TERRA, Dinah Vasconcellos; FIGUEIREDO, Carlos Alberto. O tratamento do esporte como currículo no curso de graduação em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 3, p. 653-664, 2016.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 3, p. 531-540, 2012.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Mônica Pereira dos. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando as ementas. **Movimento**, v. 17, n. 01, p. 95-116, 2011.

FRANÇOZO, Fernanda Gomes; FRANÇOZO Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Interfaces entre o currículo de história e educação física a partir do multiculturalismo crítico. **Revista e-Curriculum**, v.13, n.04, p. 863-887, 2015.

FRANÇOZO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado Freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014.

GASPAR, Bárbara dos Santos; RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Das práticas pedagógicas para a educação física infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 231-251, 2015.

GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf; SILVA, Méri Rosane Santos da. Sobre invenções e capturas: lutas, educação física e currículo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 31, n. 3, p. 571-582, jul./set., 2017.

GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa et al. Aspectos curriculares da formação universitária em Educação Física para atuação na Educação Inclusiva. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 81-99, 2014.

HACK, Cássia; TAFFAREL, Celi N. Zülke; CASAGRANDE, Nair. Biomecânica aplicada à Educação Física: componente curricular na formação de professores. **Movimento**, v. 22, n. 03, p. 957-970, 2016.

HENKLEIN, Ana Paula. SILVA, Marcelo Moraes e. Do tecnicismo ao discurso crítico: a educação física nos documentos curriculares da rede municipal de ensino de

Curitiba (1968-1997). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 2, p.117-127, 2011.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Esportivização da Educação Física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, v. 22, n. 01, p. 173-188, 2016.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Organização curricular na Educação Física escolar: uma proposta de construção coletiva para o conteúdo voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 31, n. 3, p. 601-617, jul./set, 2017.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre Universidade e Escola. **Movimento**, v. 21, n. 01, p. 111-124, 2015.

JARDIM, Juliana Gomes; BETTI, Mauro. Mudança curricular e a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo na Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, p.215-228, 2014.

JARDIM, Nayara Fernanda Perles et al. A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 4, p.1-14, 2014.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 327-341, 2012.

LIMA, Letícia Bartholomeu de Queiroz et al. A ginástica artística na proposta curricular para a Educação Física em São Paulo. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, p. 395-406, 2015.

LOPES, Márcia Regina Sousa et al. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, e2748, p. 1-9, 2016.

LOPES, Yuri Márcio Silva; TAVARES, Otávio; SANTOS, Wagner. O material de apoio curricular para a Educação Física do Estado de São Paulo segundo as tipologias dos conteúdos. **Movimento**, v.23, n. 3, p. 813-826, 2017.

MACEDO, Vinícius Kofahl et al. Os estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 514-527, 2017.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, 2014.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Prática Pedagógica do professor de Educação Física na escola: dificuldades percebidas por



uma equipe escolar na cidade de São Paulo. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, p. 26-38, 2017.

MARANI, Lidiane; SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete dos Santos. O currículo de Educação Física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 249-264, 2017.

MARQUES, Fabíola Borel; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes Curriculares Nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 30-43, 2014.

MARTINI, Cristiane Oliveira Pisani; VIANA, Juliana de Alencar. “Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n.3, p. 243-250, 2016.

MARTINY, Luis Eugênio; FLORÊNCIO, Samara Queiroz do Nascimento; GOMES-da-SILVA, Pierre Normando. O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, v. 14, n.1, p. 1-14, 2011.

MESQUITA Junior, Paulo Fernando; THIESEN, Juares da Silva. Identidade pedagógica e curricular da educação física escolar: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 241-264, 2016.

MILANI, Amanda Gabriele; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos atitudinais no currículo de Educação Física de São Paulo. **Pensar a Prática**, v.19, n. 2, p. 448-461, 2016.

MILLEN NETO, Álvaro Rego; Ferreira, Alexandre da Costa; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. **Motriz**, v.17, n.3, p. 416-423, 2011.

MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes; AYOUB, Eliana. As práticas circenses no “tear” da formação inicial em Educação Física: novas tessituras para além da lona. **Movimento**, v. 22, n. 01, p. 187-198, 2016.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente; LOPES, Rodrigo Alberto. Compreender a escola e significar a docência: desafios que Inquietam o professorado de educação física. **Revista e-Curriculum**, v.7 n.1, p. 01-23, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.

NUNES, Hugo César Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 464-480, maio/ago., 2017.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes e Fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. A racionalização do espaço como dispositivo da Educação Superior. **Movimento**, v. 23, n. 3, p. 895-906, 2017.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento “Por uma política curricular para a Educação Básica – contribuição ao debate da Bases Nacional Comum curricular a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014). **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 223-249, 2015.

PIRES, Roberto Gondim; SAMPAIO JÚNIOR, Natanael Vaz. Proposições pedagógicas para referenciais curriculares de Educação Física na Bahia: reflexões a partir da realidade da DIREC 13. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 4, p. 837-851, 2012.

PIZANI, Juliana; BARBORA-RINALDI, Ieda Parra. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 4, p. 671-682, 2014a.

\_\_\_\_\_. Organização curricular dos cursos de Educação Física no Paraná: características da licenciatura e do bacharelado. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 25, n. 1, p. 95-108, 2014b.

PIZANI, Juliana; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Investigação diagnóstica no Ensino Médio na cidade de Maringá: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 4, p. 883-898, 2012.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; VOTRE, Sebastião Josué; TERRA, Dinah Vasconcellos. Planejamento curricular da Educação Física no projeto de correção do fluxo escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 4, p. 845-858, 2012.

RAZEIRA, Maurício Berndt et al. A Ginástica nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. **Journal of Physical Education**, v. 27, n.1, p. 1-15, 2016.

RESENDE, Marcia Helena; NISTA-PICCOLO, Vilma. As atividades acadêmicas curriculares complementares e o processo formativo do profissional de Educação Física: um estudo nas IES públicas de Minas Gerais. **Pensar a Prática**, v.20. n. 3, p. 565-575, 2017.

RIBEIRO, Giselle dos Santos et al. Formação inicial em Educação Física e as repercussões da proposição de Licenciatura ampliada no CEDF/UEPA. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 1, p. 52-65, 2015.

ROCHA, Mayara Alves Brito da et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, 2015.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da; DAOLIO, Jocimar. A prática pedagógica de Educação Física no currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, p. 517-529, 2014.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. Reflexões sobre o processo de reorientação curricular da Educação Física do estado de Goiás entre 2004 e 2010. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 200-2013, 2014.

RODRIGUES, Cae. A ambientalização curricular de programas de Educação Física em universidades federais do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 3, p. 421-437, 2015.

RODRIGUES, Cae; FREITAS, Denise de. A Educação Física diante do acontecimento ambiental: perspectivas no âmbito da pesquisa acadêmica e do ensino superior. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 75-96, 2014.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de História e Ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.4, p.691-704, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira: resenha do livro *“Instructional Models for Physical Education – 3ª Edição”*. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 290-304, 2016.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 433-457, 2017a.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, v. 23, n.4, p. 1257-1270, 2017b.

\_\_\_\_\_. Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 433-457, 2017.

SALGADO, Simone da Silva et al. A reforma curricular do colégio Pedro II e o currículo da disciplina Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 27, n.1, p. 1-12, 2016.

SANCHES NETO, Luiz et al. Demandas ambientais na Educação Física Escolar: perspectiva de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 04, p. 309-330, 2013.

SILVA, Alan Camargo; SILVA, Fernanda Azevedo Gomes da; LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduando. **Movimento**, v. 17, n. 02, p. 57-74, 2011.

SILVA, Deisv de Oliveira et al. As disciplinas rítmicas e dançantes nos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado do Paraná. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 3, p. 530-543, 2015.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos et al. Atividades acadêmico-científico-culturais na formação do profissional de Educação Física. **Motriz**, v.18 n.1, p.92-103, 2012.

SILVANO, Sirléia; ORTIGARA, Vidalcir. Currículo de formação ampliada e teoria da atividade de ensino na Educação Física escolar. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 464-481, 2016.

SILVEIRA, Viviane Teixeira et al. Escola de formação de “professoras”: as relações de gênero no currículo superior de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 857-872, 2011.

SOARES JÚNIOR, Néri Emilio. A pesquisa no currículo de um curso de formação inicial dos professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, p. 1-12, 2011.

SOUSA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luz; ANTUNES, Marcelo Moreira. A percepção de professores polivalentes regentes do ensino fundamental sobre a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 4, p. 376-383, 2016.

SOUSA, Fábio Cunha; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O Currículo e a Educação Física na rede estadual de Pernambuco. **Pensar a Prática**, v. 16, n.1, p. 3-21, 2013.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; RIZZUTI, Elaine Valéria; BORGES, Eliane Medeiros. Educação para as TIC na formação em Educação Física: análises curriculares por meio da mídia-educação. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 3, p. 579-590, 2016.

STRAMANN, Reiner Hildebrandt. Uma nova concepção do currículo na formação de professores de Educação Física em Salvador. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 118-132, 2014.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física. **Movimento**, v. 23, n.4, p. 1177-1190, 2017.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 3, p.280-288, 2015.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et al. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, v.18 n.3, p.542-556, 2012.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo et al. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, p. 809-823, 2013.

VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; NEIRA, Marcos Garcia. Identidade docente no ensino superior de Educação Física: aspectos epistemológicos e substantivos da mercantilização educacional. **Movimento**, v. 22, n. 03, p. 783-794, 2016.

WACHS, Felipe et al. Percursos distintos de homens e mulheres na formação superior em educação física: um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos de ESEF/UFRGS. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 203-225, 2014.

**APÊNDICE B – Relação de Teses e Dissertações revisadas****2017**

FARIA, Wagner Francis Matiniano de. **O currículo em ação da Educação Física: contribuições para a discussão de gênero no contexto**. 2017. 77f. Dissertação - (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2017.

GRANZOTO, Bianca. **A prática como componente curricular na formação de professores em cursos de licenciatura em Educação Física**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2017.

MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja**. 2017. 258f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2017.

OLIVEIRA, Guilherme Leopoldino de. **Propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais (1970-2004): presença e participação da professora Eustáquia Salvadora de Sousa**. 2017. 178f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2017.

PEREIRA, Carlos Alexandre Holanda. **Cultura corporal e formação de professor no curso de Educação Física da UFC**. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

SALOMÃO, Alexandre França. **Pesquisas etnográficas em educação física escolar: um balanço de dissertações e teses**. 2017. 152f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2017.

SILVA, Lílian Catiúscia Eifler Firme da. **Políticas Públicas em Educação: o Referencial Curricular para Educação Física em escolas da rede estadual no Ensino Médio em Porto Velho/RO**. 2017. 222f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Rondônia, RO, 2017.

SOUZA, Cláudio Aparecido de. **O currículo de Educação Física da rede pública municipal de Santo André (SP): concepções e práticas pedagógicas**. 2017. 181f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, SP, 2017.

## 2016

ANDRADE, Igor Aparecido de. **A aprendizagem significativa de conceitos da biomecânica nas aulas de Educação Física: análise de uma proposta didática.** 2016. 116f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2016.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo. **Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições na Educação Física escolar.** 2016. 240f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

FREIRE, Juliane de Oliveira. **Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2016. 131f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, DF, 2016.

LIMA, Amarilton Toffoli Martins. **Entre a legislação e a interpretação: o currículo da Educação Física na rede de Serra-ES.** 2016. 148f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

MATOS, Gabriel Siqueira. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular.** 2016. 103f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

NASCIMENTO, Paulo Magalhães Monard. **Movimento de mudança na formação profissional em Educação Física na Saúde: discursos curriculares da UFRGS, da UFBA e da UNIFESP.** 2016. 144f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2016.

ROCHA, Mayara Alves Brito da. **Organização curricular dos conteúdos da Educação Física escolar em uma perspectiva crítica: confrontando diferentes disciplinas.** 2016. 85f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, 2016.

ROSA, Lucas Braga do Couto. **Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do Estado de São Paulo para Educação Física e as turmas de basquete.** 2016. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** 2016. 299f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2016.

## 2015

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na Educação Física e currículo: formação docente e consciência crítica.** 2015. 264f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

DOURADO, Adriana Akemi Takahashi. **O ensino da atividade física para a saúde no currículo dos cursos de medicina: o panorama brasileiro.** 2015. 98p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalão.** 2015. 160f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GERMANO, Vitor Abdias Cabót. **Educação Física escolar e currículo do estado de São Paulo: possibilidades dos usos do celular como recurso pedagógico no ensino do Hip Hop e Street Dance.** 2015. 159f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

GURSKI, Luciano de Lacerda. **Licenciatura em Educação Física e os documentos oficiais da Educação Básica do estado do Paraná (2008,2012): aproximações e distanciamentos para o ensino de Lutas na escola.** 2015. 182f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ILHA, Franciele Roos da Silva. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus Efitos no trabalho de professores iniciantes.** 2015. 196f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

KLACZEK, Júlio Cezar. **A Educação Física escolar no CEEBJA professor Odair Pasqualini: perspectivas de uma prática intramuros.** 2015. 158f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

LEITE, Carla de Meira. **Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do Estado de São Paulo.** 2015. 185f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, Maria Emília de. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física.** 2015. 216f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MEDERIOS, Valéria Leitão de. **Sentidos do componente curricular Educação Física no ensino técnico integrado ao médio em João Pessoa/PB: discursos em**



diálogos. 2015. 289f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MILANI, Amanda Gabriele. **Gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o Facebook.** 2015. 165f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

NUNES, Hudson Fabricius Peres. **Esporte no contexto escolar: estudos do perfil dos professores de Educação Física que atuam como técnicos nas olimpíadas estudantis do município de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

SOBREIRA, Viclele. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais.** 2015. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015.

TESTA, Saulo. **As políticas de Educação Física e educação do campo no Estado do Paraná.** 2015. 132f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

TÉO, Gustavo Haach. **Adaptações Curriculares na Educação Física Escolar: intervenções de professores para um currículo acessível aos estudantes com deficiência.** 2015. 107f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

## 2014

AGUIAR, Alessandra Aparecida Dias. **As meninas de Costas: análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina.** 2014. 125f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2014.

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial.** 2014. 322f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ARRUDA, Leomar Cardoso. **Organização curricular da Educação Física no ensino fundamental em Catalão-GO: análise a partir do discurso dos professores.** 2014. 184f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

ALVES, Cláudia Aleixo. **Materialização e (re) interpretação do debate epistemológico em um currículo de formação em Educação Física.** 2014. 144f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. 193f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação**. 2014. 301f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BOLZAN, Érica. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhadas: o lugar do livro didático na Educação Física**. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BONATO, Neusa Aparecida Mendes. **O olhar do professor e dos alunos do ensino médio sobre o currículo de Educação Física do estado de São Paulo**. 2014. 234f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CROCETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Instituições de Ensino Superior do sistema ACADEMIA**. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

D'ÁVILA, Ronaldo Castro. **A reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da USP (2004-2006): posições e tomadas de posição no campo universitário**. 2014. 196f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DECIAN, Marluce Raquel. **O jogo como conteúdo da Educação Física no ensino superior: análise a partir dos currículos das Universidades Federais do Rio Grande do Sul**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DESSBESELL, Giliane. **Práticas curriculares de professores de Educação Física: “rascunhos” de um projeto de disciplina na rede estadual de ensino do rio Grande do Sul**. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação

em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de Educação Física do estado de São Paulo**. 2014. 214f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

DISTEFANO, Fabiane. **Educação Física e inclusão escolar: um olhar sobre o plano municipal de Educação e a matriz curricular de Educação Física na perspectiva da inclusão**. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

FERRERIRA, Aline Fernanda. **Os jogos digitais como apoio pedagógico nas aulas de Educação Física escolar pautadas no currículo do estado de São Paulo**. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio claro, 2014.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 189f. Tese (Doutorado) – Programas de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HENNING, Geovana Hillesheim. **A Educação Física e a infância: as crianças da pré-escola inserida nas escolas de ensino fundamental em Blumenau, SC**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

MACEDO, Fernando Corrêa de. **Esporte e currículo de Educação Física escolar**. 2014. 138f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARQUES, Marcos Vinícius. **O processo de configuração curricular: uma análise da compreensão de professores de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental**. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

MARTINS, Camilla. **Educação do corpo na escola: o que se espera da Educação Física no Ensino Médio?** 2014. 69f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MESQUITA JÚNIOR, Paulo Fernando. **A identidade pedagógica e curricular da Educação Física: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense**. 2014. 191f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NUNES, Natália Macedo. **A pedagogia crítico-superadora e o esporte escolar:** um estudo sobre a proposta curricular da Educação Física do Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Wirisley Luiz de. **A Educação Física do/no campo:** um olhar sobre os saberes locais da Escola Estadual Santo Antônio (Pé de Caju) no município de Confresa/MT. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim. **Formação em Educação Física:** discursos e a prática curricular. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RAZEIRA, Maurício Berndt. **A ginástica nos cursos de Licenciaturas em Educação Física nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul.** 2014. 115f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

REIS, Mauricio Cravo dos. **A produção da Educação Física pela unidocência:** narrativas de professoras. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da. **A prática pedagógica de Educação Física a partir do currículo de São Paulo.** 2014. 187f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SALLES, Fabiano Lange. **Educação Física, currículo e identidades em um contexto escolar:** um olhar multicultural. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Katiane dos. **Os saberes da Educação Física em pauta:** conteúdos de ensino da Educação Básica e conhecimentos constituintes dos processos de seleção para ingresso no Ensino Superior. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, 2014.

SANTOS, Luciene Neves. **Currículo de Licenciatura em Educação Física e políticas educacionais de gênero e de diversidade sexual:** articulações (im) possíveis. 2014. 160f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAYÃO, Marcelo Nunes. **As diretrizes curriculares e a formação em Educação Física no contexto das transformações contemporâneas do corpo.** 2014. 291f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Ana Carolina dos Santos. **Trabalho, Educação Física e currículo: uma proposta mínima.** 2014. 134f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVA, Bruno de Oliveira e. **Lições do Rio Grande: “A boa pedagogia” nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física escolar.** 2014. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A Educação Física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal: uma disciplina em processo de “mutação”.** 2014. 147f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVANO, Sirléia. **O currículo de formação ampliada em Educação Física e a teoria da atividade de ensino.** 2014. 95f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

SÓ, Marcos Roberto. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física: as perspectivas dos alunos.** 2014. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SOUZA FILHO, Moysés de. **Novas territorialidades pedagógicas para a Educação Física no ensino médio integrado: uma perspectiva pós-crítica.** 2014. 234f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

## 2013

ASSEREUY, Janaina Esfalsini Figueira. **Objetivação de um currículo de Educação Física: entre o prescrito e o vivido.** 2013. 150f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BERTONI, Marina Rodrigues. **Constituição de uma Licenciatura em Educação Física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina.** 2013. 162f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CONTREIRA, Clairton Balbuena. **A divisão curricular da Educação Física e seus impactos nos saberes docentes dos professores de ensino superior.** 2013. 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Maria, 2013.

COSTA JÚNIOR, Edson Farret da. **O esporte ensinado no curso de Licenciatura em Educação Física da UFF: realidades, avanços e limites.** 2013. 111f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2013.

FORMOSO, Felipe Guaraciaba. **Análise ética nas orientações de Educação Física do município do Rio de Janeiro.** 2013. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FURTADO, Heitor Luiz. **Matrizes epistemológicas da formação do pesquisador em Educação Física.** 2013. 114f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

GASPAR, Rafael Affonso. **Os campos de atuação do egresso do curso de Educação Física da UFSC após a fragmentação em Licenciatura e Bacharelado: diferenças e regularidades.** 2013. 186f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Lazer e formação profissional: um estudo sobre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.** 2013. 125f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

LUZ, Leonardo Marcelino. **Educação Física nos cinco anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual paulista: significações constituídas sobre a elaboração de uma proposta curricular.** 2013. 175f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARQUES, Fabiola Borel. **Orientações Curriculares Nacionais: uma leitura sobre a materialização nos currículos de formação docente em Educação Física.** 2013. 142f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MATOS, Marcelo da Cunha. **Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008).** 2013. 129f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PINTER, Camila Debiasi. **Os professores de Educação Física frente à proposta curricular de Santa Catarina e sua formação continuada.** 2013. 89f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

RODRIGUES, Cae. **A ambientalização curricular da Educação Física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior.** 2013. 290f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos. **Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a Licenciatura e o Bacharelado.** 2013. 171f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2013.

SILVA, Tatyane Perna. **Lazer e Educação Física escolar: análise da Proposta Curricular/Currículo do estado de São Paulo e da produção acadêmica no período de 2003 a 2012.** 2013. 152f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

SOUZA, Iracyara Maria Assunção de. **A aplicação dos temas transversais nas aulas de Educação Física – Ensino Médio Integrado.** 2013. 203f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SOUZA, Iara Mara Silva. **A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da FCT-UNESP/Presidente Prudente: a visão dos estudantes.** 2013. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

VITORIO, Vania. **O conhecimento em Educação Física na formação continuada em Santa Catarina.** 2013. 199f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

Wachs, Felipe. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da Educação Física: estudo a partir da disciplina de Higiene no ensino da graduação.** 2013. 189f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

## 2012

BARRAGAN, Teresa Ontañón. **Atividades circenses na Educação Física escolar: equilíbrios e desequilíbrios pedagógicos.** 2012. 142f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CARLAN, Paulo. **O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica.** 2012. 354f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CASELLI, Álvaro José. **A Educação Física articulada ao currículo transdisciplinar.** 2012. 160f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos**

Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPel. 2012, 256f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

LAGOEIRO, João Bosco Mussolin. **O currículo de Educação Física na rede estadual paulista**: concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

LIBA, Flávia Roberta Torezin. **A relação entre o “saber fazer” e o “saber sobre o fazer” no discurso pedagógico oficial da Educação Física escolar**. 2012. 196f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOPES, Franz Carlos Oliveira. **A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da Secretaria da Educação do estado de São Paulo**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo**: análise a partir do cotidiano escolar. 2012. 344f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para Educação Infantil**: diálogos com o professor de Educação Física. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

NISHIYE, Érika. **Formação continuada de professores**: o conhecimento constituído na elaboração e implementação de um currículo. 2012. 214f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a Educação Física**: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. 2012. 154f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINTO, Ana Lúcia Sousa. **O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em Educação Física**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RIBEIRO, Luciana Pereira Machado. **A proposta curricular de Educação Física do estado de São Paulo**: uma política em discussão. 2012. 110f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.



SÁ, Carolina Strausser de. **Educação Física escolar e o atual currículo da SEE/SP: concepções de docentes do ensino fundamental II.** 2012. 86f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Tiago Onofre da. **As transformações societárias contemporâneas e a formação em Educação Física.** 2012. 127f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **“Minha história conto eu”:** multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. **O Diálogo entre o currículo oficial e o real na implementação de uma proposta curricular para a Educação Física escolar:** um estudo de caso. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal Paraíba, Recife, 2012.

## 2011

ALVIANO JÚNIOR, Wilson. **Formação inicial em Educação Física:** análises de uma construção curricular. 2011. 270f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARAÚJO, Rafaelle Andressa dos Santos. **A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão:** implicações no curso de Licenciatura em Educação Física. 2011. 191f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

CONSTANTINO, Michele dos Santos Silva. **A Educação Física no contexto da nova estrutura do ensino fundamental:** uma proposta para o primeiro ano. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural:** uma escrita autopoietica. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANÇOSO, Saulo. **Cruzando fronteiras curriculares:** a Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011.

153f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREITAS, Tatiana Pereira de. **Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do estado de São Paulo**. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MEDEIROS, Sandra Elizabete Faria de. **Currículo prescrito e modelado: desafios para a área de Educação Física escolar**. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

NUNES, Marcello Pereira. **Formação profissional do bacharel em Educação Física: a recontextualização do campo de conhecimento**. 2011. 112f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2011.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Frankenstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. 2011. 277f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de. **Educação Física Especial e currículo: (in) formação para a Educação Inclusiva**. 2011. 308f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. **Educação Física e saúde: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional**. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Cláudio Silvério da. **A Educação Física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física**. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2011.

SOUSA, Fábio Cunha de. **A construção curricular da Educação Física na rede estadual de ensino de Pernambuco, 2007-2010**. 2011. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2011.