



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Giovanni Rafael Romano Valladão

**Educação Física e cultura corporal na BNCC e no livro didático
“Manual do Professor”: uma análise crítica do discurso**

Rio de Janeiro

2023

Giovanni Rafael Romano Valladão

Educação Física e cultura corporal na BNCC e no livro didático “Manual do Professor”: uma análise crítica do discurso

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2023

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

V176 Valladão, Giovanni Rafael Romano.
Educação Física e cultura corporal na BNCC e no livro didático
“Manual do Professor”: uma análise crítica do discurso / Giovanni Rafael
Romano Valladão. – 2023.
192 f.

Orientador: Raquel Goulart Barreto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação física – Teses. 3. Base Nacional
Comum Curricular – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

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

Assinatura

Data

Giovanni Rafael Romano Valladão

Educação Física e a cultura corporal na BNCC e no livro didático “Manual do Professor”: uma análise crítica do discurso

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

Aprovada em 11 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr^a. Raquel Goulart Barreto (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr^a. Amanda Moreira da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr^a. Siomara Moreira Vieira Borba
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr^a. Luciana Velloso da Silva Seixas
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Às professoras e professores que resistem! “Na luta é que a gente se encontra”

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Gabriel, Giovanna e Miguel, razões pelas quais vivo.

Aos meus orixás Oxaguian e Iemanjá, donos da minha vida.

À minha mãe Márcia e à minha esposa Thais, principais incentivadoras do meu ingresso no curso de doutorado.

Ao meu irmão Renan, à minha irmã Maria Eduarda, à minha avó Maria de Lourdes, à minha tia avó Berenice, ao meu padrao Rony e ao meu pai Robson, pela rede de apoio no âmbito familiar.

Aos meus amigos Bruno Castro, Jailson Chianelli, Francine de Oliveira, Valquíria Velasco e Mauricio Fidelis pelas contribuições essenciais à minha vida profissional.

À Denise Destro, pela disponibilização de texto fundamental e pelas boas conversas sobre Educação Física.

À minha orientadora Raquel Goulart Barreto, pela paciência, gentileza e acolhimento diante das minhas inseguranças e inquietudes ao longo da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Educação e Comunicação da UERJ pelas discussões, críticas, sugestões e parceria.

À banca, pela leitura atenta e competente do texto.

Nella minima manifestazione di una qualsiasi attività intellettuale, nel 'linguaggio', è contenuta una determinata concezione del mondo.

Antonio Gramsci

RESUMO

VALLADÃO, Giovanni Rafael Romano. *Educação Física e cultura corporal na BNCC e no livro didático “Manual do Professor”*: uma análise crítica do discurso. 2023. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O presente estudo teve como objetivo compreender e analisar, através da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough, os discursos sobre Educação Física e cultura corporal, articulados na/sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no livro didático “Presente Mais Educação Física: Manual do Professor (3º a 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais)” de autoria de Suraya Darido e colaboradores. A ACD de Norman Fairclough nos ofereceu arcabouço teórico-metodológico fundamental para compreender a ampla e profunda relação entre ideologia, hegemonia, discurso, documentos oficiais e livros didáticos, como produtos históricos, carregados dos valores da classe dominante. A ACD nos permitiu evidenciar, em seus aspectos pragmáticos, as posições contrárias e favoráveis de renomados teóricos da Educação Física sobre a BNCC: Elenor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti, Lino Castellani Filho e Celi Taffarel. Também foram evidenciadas as intertextualidades e interdiscursividades tanto na BNCC de Educação Física quanto no “Manual do Professor” com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e suas influências de ordem neoliberal. O empresariado educacional organizado defendia/defende na BNCC o “combate aos preconceitos” e a “superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais”, desde que isso ocorresse sem uma discussão crítica, no texto, das questões de classe. Há tanto na BNCC de Educação Física quanto no “Manual do Professor” discursos que se propõem (e impõem) a hegemonizar o retorno da esportivização e promovem a concepção da cultura corporal dentro de uma perspectiva utilitarista. Neste “manual” utilizam fotografias de esportes, como: golfe, softbol, polo, polo aquático, futebol americano, hóquei no gelo e beisebol. No caso do beisebol, especificamente, as fotografias desses esportes desempenham um papel discursivo de ensinar ao professor as regras e impor a sua prática nas aulas, assumindo ser um esporte “pouco praticado no Brasil” e “pouco comum em nossa cultura”. Concluímos e defendemos que tanto os autores da BNCC de Educação Física quanto do livro didático “Manual do Professor” apropriam-se do discurso político progressista para manipular, uma vez que não são valorizadas as reflexões críticas sobre a realidade, a sociedade, as estruturas de poder e opressão.

Palavras-chave: BNCC. Educação Física. Cultura corporal. Livro didático. Análise Crítica do Discurso. ACD. Norman Fairclough.

ABSTRACT

VALLADÃO, Giovanni Rafael Romano. *Physical Education and body culture at BNCC and in the textbook "Teacher's Manual": a Critical Discourse Analysis*. 2023. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The current study aimed to understand and analyze, through Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis (ACD), the discourses on Physical Education and body culture, articulated on the National Common Curricular Base (BNCC) and in the textbook "Presente Mais Educação Física: Manual do Professor (3º a 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais)" written by Suraya Darido and collaborators. Norman Fairclough's ACD offered us a fundamental theoretical-methodological framework to understand the broad and deep relationship between ideology, hegemony, discourse, society documents, and textbooks, as historical products, loaded with the values of the dominant class. The ACD allowed us to highlight, in its pragmatic aspects, the contrary and favorable positions of renowned Physical Education theorists on the BNCC: Elenor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti, Lino Castellani Filho, and Celi Taffarel. Intertextualities and interdiscursivities were also highlighted in both the BNCC of Physical Education and the "Manual do Professor" with the National Curricular Parameters (PCNs) and their neoliberal influences. The organized educational business society defended/defended in the BNCC the "combat society prejudices" and the "overcoming of stereotypes and prejudices expressed in bodily practices", as long as this occurred without a critical discussion, in the text, of class issues. Both in the BNCC of Physical Education and the "Manual do Professor" there are speeches that propose (and impose) to hegemonize the society of sportivization and promote the conception of body culture within a utilitarian perspective. In this "manual," they use photographs of sports, such as golf, softball, polo, water polo, American football, ice hockey, and baseball. In the case of baseball, specifically, photographs of these sports play a discursive role in teaching the teacher the rules and imposing their practice in classes, assuming that it is a sport "not often practiced in Brazil" and "not very common in our culture". We conclude and defend that both the authors of the BNCC of Physical Education and the textbook "Manual do Professor" appropriate progressive political discourse to manipulate, since critical reflections on reality, society, structures of power, and oppression.

Keywords: BNCC. Physical education. Body culture. Textbook. Critical Discourse Analysis. ACD. Norman Fairclough.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - | Obra de Magritte, analisada por Michel Foucault em seu livro “Isto não é um cachimbo”, publicado em 1973 (Foucault, 1988) | 47 |
| Figura 2 - | “Concepção tridimensional do discurso” (Fairclough, 2001, p. 101) | 89 |
| Figura 3 - | Tela do site da BNCC, onde não é possível fazer o <i>download</i> do parecer de Valter Bracht. Acessado em 02 de abril de 2023 através do <i>link</i> : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19 | 102 |
| Figura 4 - | Captura de tela (“print”) no site do Impulsiona. Disponível em: https://impulsiona.org.br/historia-educacao-fisica-brasil/ | 125 |
| Figura 5 - | Contracapa e uma das páginas do quadrinho Robinson Crusóé (Defoe, 2020) | 143 |
| Figura 6 - | Uma parte do sumário do 4º ano do livro “Presente Mais Educação Física: Manual do Professor” de Darido <i>et al.</i> (2021) | 148 |
| Figura 7 - | Livro didático de Educação Física, para o 9º ano, do Sistema Anglo de Ensino, citado em Valladão (2020) | 155 |
| Figura 8 - | Fotografias nas páginas 50 e 51, da Unidade Temática “Esportes”, “Tema 2 - Esportes de invasão”, de Darido <i>et al.</i> (2021) | 157 |
| Figura 9 - | Fotografias nas páginas 115 e 116, da Unidade Temática “Esportes”, “Tema 2 - Esportes de campo e taco”, de Darido <i>et al.</i> (2021) | 158 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------|
| ACD | Análise Crítica do Discurso |
| AD | Análise do Discurso |
| AIE | Aparelhos Ideológicos de Estado |
| ANDES-SN | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANPUH | Associação Nacional de História |
| APA | <i>American Psychological Association</i> |
| APHs | Aparelhos privados de hegemonia |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCC-EF | Base Nacional Comum Curricular – Educação Física |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CBCE | Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte |
| CBV | Confederação Brasileira de Vôlei |
| CCS | Centro de Ciências da Saúde |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONEDU | Congresso Nacional de Educação |
| CONFED | Conselho Federal de Educação Física |

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Consed | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CREFs | Conselhos Regionais de Educação Física |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEM | Democratas |
| EEFD | Escola de Educação Física e Desportos |
| EF | Educação Física |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GGB | Grupo Gay da Bahia |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBT | Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais |
| LGBTQIAP+ | Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais/ Arromânticas/ Agêneros, Pansexuais/ Polissexuais, Não-binárias e mais. |
| MEC | Ministério da Educação |
| MLB | <i>Major League Baseball</i> |
| MP | Medida Provisória |
| MPB | Música popular brasileira |
| MREF | Movimento Renovador da Educação Física |

| | |
|--------|----------------------------------------------------------------------|
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| PCD | Pessoa com deficiência |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEC | Proposta de Emenda à Constituição |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PPGEF | Programa de Pós-graduação em Educação Física |
| PSL | Partido Social Liberal |
| SAE | Secretaria de Assuntos Estratégicos |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| STJD | Superior Tribunal de Justiça Desportiva |
| UBES | União Brasileira dos Estudantes Secundaristas |
| UCB | Universidade Castelo Branco |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UnB | Universidade de Brasília |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIÃO | União Brasil |
| WHO | <i>World Health Organization</i> |

SUMÁRIO

| | | |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| | INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 | EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA CORPORAL E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO | 166 |
| 1.1 | Entrecruzamentos entre a história das teorias curriculares e a história da Educação Física | 16 |
| 1.2 | Educação Física e ditadura militar | 27 |
| 1.3 | O Movimento Renovador da Educação Física | 30 |
| 1.4 | Educação Física, cultura corporal e Antropologia Social | 32 |
| 1.5 | Educação Física, cultura corporal e Marxismo | 37 |
| 1.6 | O Coletivo de Autores | 41 |
| 1.7 | Cultura corporal e práticas corporais | 43 |
| 1.8 | A crítica de Elenor Kunz à cultura corporal | 45 |
| 1.9 | Educação Física, poder e docilização dos corpos | 48 |
| 1.10 | Educação Física, cultura corporal e Psicologia | 50 |
| 1.11 | Educação Física nas LDB | 53 |
| 1.12 | Educação Física e PCNs | 60 |
| 1.13 | Breve problematização/panorama histórico da concepção e aprovação da BNCC (2014-2018) | 66 |
| 1.14 | As questões de estudo e a organização da pesquisa | 72 |
| 2 | OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO | 75 |
| 2.1 | Algumas considerações iniciais: os “ditos” e o silêncio dos “não ditos” | 75 |
| 2.2 | A Análise Crítica do Discurso | 79 |
| 2.3 | O discurso na perspectiva faircloughiana | 81 |
| 2.4 | As ordens de discurso e as relações de poder | 86 |
| 2.5 | A concepção tridimensional: o texto, a prática discursiva e a prática social | 88 |
| 2.6 | A ideologia e a hegemonia | 91 |
| 2.7 | A intertextualidade e a interdiscursividade: os já ditos | 97 |

| | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3 | OS DISCURSOS NA/SOBRE A BNCC OU A EDUCAÇÃO FÍSICA “A GOLPES DE MARTELO” | 100 |
| 3.1 | Elenor Kunz em 2020: <i>“negar a BNCC não é um caminho”</i> | 100 |
| 3.2 | Valter Bracht em 2016: <i>“não se trata aqui de entrar nessa polêmica”</i> | 106 |
| 3.3 | Mauro Betti em 2017 e 2018: <i>“ruim com ela, pior sem ela”</i> | 110 |
| 3.4 | Lino Castellani Filho e Celi Taffarel entre 2018 e 2022: <i>“é o coroamento do desastre, da desarticulação, do desmonte da educação pública”</i> ... | 113 |
| 3.5 | A BNCC de Educação Física: <i>“utilização da cultura corporal de movimento”</i> | 117 |
| 4 | A EDUCAÇÃO FÍSICA NO “MANUAL DO PROFESSOR”: GRAMSCISMO “SEM PEDIDO DE DESCULPAS” | 133 |
| 4.1 | Os livros didáticos e o campo da Educação | 133 |
| 4.2 | <i>“Esporte não tem gênero!”</i> | 146 |
| 4.3 | Golfe, softbol, polo, polo aquático, futebol americano, hóquei no gelo e beisebol | 154 |
| 4.4 | <i>“Pedagogia da sucata”</i> ou sucateamento/precarização do trabalho docente? | 162 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELA MUDANÇA SOCIAL | 168 |
| | REFERÊNCIAS | 173 |
| | ANEXO A – Íntegra do parecer crítico de Valter Bracht, de 2016, sobre a construção da BNCC | 185 |
| | ANEXO B – Autores do “Manual do Professor” de Educação Física | 192 |

INTRODUÇÃO

A constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias, mas de uma prática social enraizada em estruturas sociais materiais, concretas.

Norman Fairclough

A Educação Física Escolar sempre me fascinou, tanto na Educação Básica quanto no curso de graduação. Tive a oportunidade de participar tanto de equipe de natação, quanto de handebol nos contraturnos das escolas em que estudei. Tinha aquela visão limitada da maioria dos estudantes de que a Educação Física Escolar (curricular) se resumia aos esportes. Esta visão, que se nutre muito por planejamentos mais tecnicistas/ reducionistas de alguns colegas professoras e professores, acabou sendo apelidada pela categoria de “O Quarteto Fantástico”, em referência aos quatro únicos esportes ministrados nestas aulas: futebol, handebol, voleibol e basquetebol. Contaminado por esta concepção de Educação Física cheguei ao primeiro período da graduação, na Universidade Castelo Branco (UCB) em 2006, com a intenção de me tornar, ao final do curso, técnico de natação. E foi no final do primeiro período, por influência de disciplinas como Sociologia e Bases Antropofilosóficas da Educação Física que minhas aspirações começaram a mudar. Comecei a perceber que a Educação Física estava para além de simplesmente treinar o corpo para a busca de resultados, pódios e medalhas.

Havia também na graduação de Educação Física, uma disciplina obrigatória de nome “Cultura Corporal”, que nos anos seguintes mudaria para “Práticas Investigativas em Cultura Corporal”. Essa disciplina inspirou a criação do Grupo de Pesquisa em Cultura Corporal Carioca, em 2008, na universidade, ao qual também ingressei neste seu início. Em seu primeiro ano (2008), o grupo pesquisou as influências da matriz africana, assim como suas manifestações culturais e religiosas, como: jongo, capoeira, candomblé, samba, maxixe, lundu. O estudo deste ano culminou com a apresentação de um espetáculo de artes cênicas e danças, demonstrando a imensa importância de tais abordagens na Educação Física Escolar. Foi neste grupo que comecei a entender que há diferentes formas de olhar

para o corpo, principalmente pela ótica das Ciências Humanas e Sociais, e não somente pelo viés anatomofisiológico, de aptidão física das Ciências da Saúde.

Ainda que eu seja também bacharel em Educação Física, a área da licenciatura, o estudo da Educação Física Escolar e da cultura corporal, sempre me moveu e permeou a minha vida acadêmica, desde 2006. Motivado e com o objetivo de jamais parar de estudá-la é que focalizo, nesta pesquisa, os sentidos produzidos para a Educação Física Escolar na atual proposta da BNCC. Neste contexto, o objetivo deste estudo é compreender e analisar, através da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough, os discursos sobre Educação Física Escolar e cultura corporal, articulados na/sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2018) e no livro didático baseado nela: “Presente Mais Educação Física: Manual do Professor (3º a 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais)” de Darido *et al.* (2021). Além de tensionar o que os discursos estão propondo ponderar como a expressão da cultura através dos movimentos corporais, nos *corpus*, discussão tão cara ao campo da Educação Física brasileira.

1 EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA CORPORAL E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Entrecruzamentos entre a história das teorias curriculares e a história da Educação Física

O que o corpo fala é o que o social está falando através do corpo.

João Paulo S. Medina

Neste primeiro capítulo apresento as diversas concepções de Educação Física, seus contextos históricos e conjunturas políticas em que foram forjadas. Apresento também a noção de Educação Física Escolar, objeto de estudos desta tese, de cultura corporal, assim como as discussões, discursos, reflexões e as concordâncias e discordâncias entre aqueles que eu considero os seus principais autores, tanto para o campo da Educação Física quanto para minha formação como professor e pesquisador. Além de minhas próprias concepções sobre a Educação Física Escolar e cultura corporal, apoiadas nas fundamentações que passo a expor nas linhas seguintes. Pretendo também, ao longo do estudo, tensionar a proposta da BNCC (Brasil, 2018) de criar um conceito definitivo, uma centralidade em torno da noção de Educação Física Escolar e de cultura corporal.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Educação Física aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo parecer CNE/CES 0058/2004 (Brasil, 2004), o curso de graduação em Educação Física foi dividido em licenciatura plena e bacharelado. A licenciatura forma professores para atuar exclusivamente na Educação Básica, enquanto o bacharel para atuar em todos os demais ambientes não escolares (clubes, academias, praias, projetos sociais, etc). Apesar de considerar esta divisão da Educação Física em duas graduações altamente questionável (por diversas razões que seriam mais bem aprofundadas em outro texto), é preciso esclarecer, inicialmente, que meu olhar se voltará para a Educação Física Escolar, âmbito da formação em licenciatura para a atuação do professor na escola. Ressalto também que utilizarei o termo “professor

de Educação Física” para me referir aos colegas professores da área. Evitarei nomenclaturas como “educador físico”, como as grandes mídias frequentemente insistem em utilizar e “Profissional de Educação Física” adotado pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e seus Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs) que, não raras as vezes, chamam os alunos de “clientes”. Penso e concordo com Monteiro e Coube (2011) que é preciso ter clara a nossa identidade profissional. A atuação dos professores de Educação Física é sobretudo docente, sendo estes, nos termos de Paulo Freire, essencialmente educadores (Monteiro; Coube, 2011). Os autores argumentam que ao se utilizar a classificação “educador do físico”, limita-se à ideia do aspecto físico e material, reforça a dicotomia corpo/mente e exclui as inúmeras dimensões subjetivas do sujeito (Monteiro; Coube, 2011).

Primeiramente, defenderei que os sentidos tecnicistas, biologicistas, que visam atingir *performances* esportivas, no âmbito da Educação Física Escolar, tem inspiração no discurso neoliberal. O neoliberalismo, em síntese, pode ser caracterizado pela busca de um mercado livre e condutor das interações sociais, desregulamentação da atividade econômica, redução dos benefícios sociais, políticas de privatizações e, no campo educacional, pela defesa de uma escola como instrumento de controle social, valorização da produtividade, resultados, padrões, indicadores e medidas (Moreira, 1997). No neoliberalismo, de acordo com Novaes, Triani e Telles (2020), predominam os discursos sobre as prioridades do mercado, a administração das escolas e a responsabilidade dos professores pelos resultados em avaliações em grande escala. Os discursos neoliberais na área da educação não formam um único discurso, mas, de maneira mais ampla, o que se observa é a emergência de uma abordagem uniforme que vê a educação como uma disciplina equiparável a uma ciência exata, cuja finalidade é preparar os estudantes para a economia global (Novaes; Triani; Telles, 2020). Com base em Taubman (2009), Novaes *et al.* (2021) defendem que:

[...] uma característica do discurso neoliberal presente nas novas reformas curriculares é justamente a presença das ciências da psicologia que concebem o ensino como um conjunto de práticas objetivas ou técnicas capazes de garantir o aprendizado (Taubman, 2009 *apud* Novaes et al., 2021, p. 8).

De acordo com os autores, tal discurso busca alinhar, centralizar e normatizar as políticas curriculares nacionais oficiais aos interesses do mercado, com o objetivo de transferir os valores econômicos, como competitividade e eficiência à educação. Penso que não se trata de ignorar a importância da psicologia, mas de tensionar e problematizar sua exclusividade e o consequente silenciamento das demais ciências – como sociologia, história e filosofia - nos textos de Educação Física, e suas variadas concepções, nos documentos oficiais e materiais didáticos. Aprofundamos tais questões ao longo da tese.

Ao interpretar e estudar o corpo, seus partidários inspiram-se no dualismo cartesiano, de Descartes (1637), que proporcionou a dicotomia entre corpo e mente. Esta dicotomia criou um reducionismo para a Educação Física no Brasil, que manteve sua hegemonia até a década de 1980. O corpo relegado exclusivamente à ótica das Ciências Naturais e retirado por Descartes de sua concepção sociocultural, historicamente constituída, transforma-se em “corpo-máquina”. De acordo com o filósofo, o corpo seria uma engrenagem composta por uma imensa variedade de ossos, músculos, órgãos, artérias e veias forjadas pelas mãos de Deus. O espírito (também tratado como mente) constituiria o intelecto que habitaria e comandaria o corpo obtuso, o primeiro detentor do verdadeiro conhecimento alcançado pela razão: “penso, logo existo”. O corpo humano é a “máquina”, enquanto os órgãos suas “peças”. Essa concepção dualista, atualmente, é vista como defasada nos estudos recentes sobre a cultura corporal na Educação Física Escolar. Não se trata de anacronismo histórico, mas de buscar refletir sobre as consequências deste pensamento para a racionalidade científica e para o predomínio de uma visão mais “biologicista” de corpo, que perdura até os dias de hoje (apesar de mais enfraquecida) na Educação Física Escolar brasileira.

Este modelo de racionalismo tecnicista norteou a revolução científica (séculos XVI à XVIII), como parte das ciências modernas, mas perdeu sua força nas décadas de 1970 e 1980, quando foi duramente criticado e combatido pelas teorias críticas, em ascensão na época. No entanto, ainda pode ser observado em diversos campos do saber na contemporaneidade. A enquete estatística, por exemplo, proveniente das ciências exatas só encontra aquilo que é homogêneo, em detrimento das histórias e operações heterogêneas da vida social. Foucault (1999) chamou de teorias totalitárias globais, aquelas que impõem a necessidade de uma chancela em

prol da legitimação de um “cientificismo” que acaba por suprimir, reduzir e inferiorizar os “saberes sujeitados”.

Por "saberes sujeitados", eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. E foi pelo reaparecimento desses saberes de baixo, desses saberes não qualificados, desses saberes desqualificados mesmo, foi pelo reaparecimento desses saberes: do psiquiatrizado, o do doente, o do enfermeiro, o do médico, mas paralelo e marginal em comparação com saber médico, saber do delinqüente, etc. - esse saber que denominarei, se quiserem, o "saber das pessoas" (e que não é de modo algum um saber comum, um bom senso, mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade e que deve sua força apenas à contundência que opõe a todos aqueles que rodeiam) -, foi pelo reaparecimento desses saberes desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica (Foucault, 1999, p. 12).

Foucault (1999) percebeu estes saberes como genealogia, ou seja, um acoplamento do saber erudito com o saber das pessoas, como uma insurreição contra os conceitos e métodos totalizantes da ciência. Defende a contrariedade aos efeitos centralizadores do poder de coerção dos discursos considerados científicos, unitários, formais contra as quais a genealogia deveria travar o combate, “dessujeitando” os saberes históricos, tornando-os livres. E o poder, para Foucault (1999), é essencialmente aquilo que reprime a natureza, os instintos, um indivíduo, uma classe.

Paradigma dominante foi a definição dada por Santos (1995) à postura das ciências naturais classificou em quererem deter o monopólio do saber científico, ao criar a separação entre conhecimentos que seriam considerados como não científicos: a história, a literatura, o direito, a filosofia e a teologia, por exemplo (Santos, 1995). De acordo com o autor, este paradigma dominante de ordem das ciências naturais entrou em uma grande crise a partir da teoria da relatividade de Albert Einstein. Einstein conseguiu comprovar em suas pesquisas não ser possível mensurar a simultaneidade dos acontecimentos, ou ainda definir quando estes ocorrem/ocorrerão, uma vez que estão distantes um dos outros. Logo, conceitos e definições neste sentido são arbitrários. Assim, a teoria dos espaços absolutos de Isaac Newton desmoronou por se tornar relativa. O rigor das Ciências Exatas, como

a matemática, a física e a química, que antes parecia dado como certo, hoje não é mais tão rigoroso assim. Monteiro (2011) também nos lembra da célebre foto de Einstein com a língua para fora, onde ironiza o mundo científico ao superar o cartesianismo newtoniano com a sua teoria da relatividade. Einstein, segundo o autor, também demonstrou que “o conhecimento que se pretende mais avançado, especializado em sua pureza, na realidade sempre estará marcado por diversas outras dimensões e possibilidades” (Monteiro, 2011, p. 16).

A este respeito, Morin (2005) também aponta para uma crise nas ciências físicas e biológicas por não caber mais suas explicações e modelos simples e deterministas.

Acreditamos que a razão deveria eliminar tudo o que é irracionalizável, ou seja, a eventualidade, a desordem, a contradição, a fim de encerrar o real dentro de uma estrutura de idéias coerentes, teoria ou ideologia. Acontece que a realidade transborda de todos os lados das nossas estruturas mentais: "Há mais coisas sobre a terra e no céu do que em toda nossa filosofia", Shakespeare observou, há muito tempo. O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade (Morin, 2005, p. 191).

Morin (2005), nesta perspectiva, aponta para uma noção de complexidade onde o ser e/ou o corpo não seria simplesmente fisiológico, biológico, mas também cultural, psíquico e espiritual. “Que o homem é um ser biológico-sociocultural e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos” (p. 177) e que a complexidade deveria tentar conceber e articular identidade e diferença a todas essas dimensões, sem unificá-las em uma visão reducionista.

Havia de fato, no final do século XIX, uma crise de paradigmas, um clima de incertezas e questionamentos em torno das “verdades científicas” que se propagaram por todos os campos do saber humano. Esta crise também provocou tensões e mudanças no campo da Educação, refletindo na forma de se pensar o currículo escolar.

Entre as teorias tradicionais e tecnicistas de currículo, destaca-se em 1949 a obra de Ralph Tyler *“Princípios Básicos de Currículo e Ensino”*, por exemplo, que viria basear os estudos e decisões acerca do currículo nos pilares da “organização” e do “desenvolvimento”. A teoria curricular de Tyler focava em buscar uma maneira

“eficiente” de ensinar e defendia que o currículo deveria focar em responder a quatro perguntas: 1. que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2007). A teoria de Tyler, através de sua racionalidade eficientista, estava preocupada com as demandas da industrialização em ascensão e com a escola que deveria ter a função de preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Tyler tem sua obra inspirada por Bobbit que em 1918 lançou o livro *The curriculum*. Nesta obra, Bobbit procurou pensar a escola como uma indústria, concentrando as suas preocupações nos métodos a serem aplicados e nos resultados serem obtidos, assim como nas garantias desses resultados. Apesar de seus anseios em reformar o sistema educacional da época, as propostas de Bobbit, assim como as de Tyler, eram conservadoras pois tinham o fim último de desenvolver habilidades profissionais para serem exercidas na vida adulta (Silva, 2007).

O pensamento tylerista, de acordo com Lopes e Macedo (2011), se impôs por mais de 20 anos, praticamente sem contestação, no Brasil e nos Estados Unidos. A influência de Tyler era tão grande no período ditatorial brasileiro que inspirou a edição de um documento, em 1979, ‘assinado’ pelo então presidente militar João Figueiredo e intitulado “Planejamento Curricular – Decisões Básicas do Planejamento Curricular” e com subtítulo “Plano Setorial De Educação e Cultura 1975/1979 - Projeto Prioritário de Reformulação de Currículo”. Seus objetivos versavam sobre orientações para elaboração dos currículos escolares em âmbito nacional, naquele período (1975 a 1979). Os autores assumem ao longo do documento seu caráter “normativo”, “técnico”, “racional”, “objetivo” em que o educar deve se tornar uma “aventura calculada” e pretendiam oferecer uma “fundamentação de ordem filosófica, teórica e prática”, onde o educador deveria utilizá-lo como **“instrumento, o plano curricular que é um ‘guia para a ação’.**” (Brasil, 1979, p. 15 grifo do autor). O texto é fundamentado, em grande parte, pela obra de Tyler supracitada, e se pode perceber claramente seu caráter tecnicista.

As mudanças profundas são produzidas no aluno através da **acumulação gradativa** das experiências educacionais que lhe são proporcionadas. Para que o **efeito cumulativo** ocorra é necessário que o processo de ensino seja organizado de tal forma que as aprendizagens se reforcem umas às outras. A organização é, assim, encarada como um problema importante no desenvolvimento do currículo porque influi grandemente sobre a eficiência do ensino e o grau em que mudanças educacionais importantes são produzidas nos alunos (12). (12) TYLER, Ralph W. - Princípios Básicos de Currículo e Ensino, Trad. Leonel Vallandro, P. Alegre, Ed. Globo. 1974. pgs. 76, 77 (Brasil, 1979, p. 64, grifo nosso).

Paulo Freire, em sua obra mais conhecida, estudada e citada "*Pedagogia do oprimido*", de 1970, combate frontalmente esta concepção de currículo tradicional de Tyler (e de outros) ao chamar esta acumulação de conhecimento de educação bancária, que concebia a educação como um conjunto de informações e fatos que deveriam ser "depositados" no aluno.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. [...] Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 37-38).

É no final da década de 1970, com o início da reabertura política para redemocratização do país que, de acordo com Moreira (2005), explode em todo território nacional a literatura pedagógica de cunho mais progressista. A partir do momento em que avançava a produção acadêmica progressista, nacional, do campo da Educação, outros autores de períodos anteriores passavam a ser mais utilizados no Brasil. Como Paulo Freire, diversos autores a partir das décadas 1970 e 1980 de inspirações marxistas, neomarxistas, de cunho mais sociológico, fenomenológico iniciaram um movimento de contestação e rejeição das teorias tradicionais de

currículo no Brasil e no mundo (em especial Estados Unidos e Inglaterra), que se convencionou a chamar de teorias críticas. Os autores, de maneira geral, denunciavam a escola e o currículo como aparato de controle social, seu caráter prescritivo, sua certeza de neutralidade e admitiam que a escola e o currículo não poderiam mais ser analisados sem levar em conta um contexto mais amplo que os rodeava (Moreira, 2005).

Alguns destes autores e suas obras foram: Louis Althusser, em “Aparelhos ideológicos de Estado”, Baudelot e Establet, em “*L'école capitaliste em France*”, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em “*A reprodução*”, Samuel Bowels e Herbert Gintis, em “*Schooling in capitalista America*”, Willian Pinar e Madeline Grument, em “*Toward a poor curriculum*”, Michael Apple, em “*Ideologia e currículo*”, Michael Young, em “*Knowledge and control: new directions for the sociology of education*” e Basil Bernstein, em “*Class, code and control, v. I*” (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2007).

Este último, Michael Young com sua obra em 1971 viria lançar as bases para o que seria considerada a Nova Sociologia da Educação, que tornaria o conhecimento objeto de pesquisa e questão central no currículo escolar. Lopes e Macedo (2011) afirmam que, de acordo com essa nova proposta de Young, na época, o conhecimento é construído nas interações sociais dos sujeitos formado sobre um conjunto de significados sobre o que é razoável, correto, verdade, bom, lógico, contrapondo-se a ideia de conhecimento como dado objetivo. A Nova Sociologia da Educação era, portanto, uma sociologia do conhecimento que focava na crítica sociológica e histórica dos currículos e que não estava preocupada se o conhecimento era verdadeiro ou falso, mas em saber o que contaria como conhecimento. Young questiona as relações de poder impostas pelos currículos tradicionais pelas estratificações e integrações que os governava e defendia uma mudança curricular que também ocasionaria mudanças nas estruturas de poder (Silva, 2007).

A Nova Sociologia da Educação também contaria com os ensaios de Basil Bernstein e de seu conceito de “recontextualização” que também influenciaria Young (no passado e nos dias atuais), até porque ambos eram ligados ao Instituto de Educação de Londres. A recontextualização ancorada no pensamento de Bernstein (1990), defende que recontextualizar incluiria as ações de especialistas, autoridades educacionais, “sub-agências”, Estado, departamentos das universidades e

faculdades de Educação, publicações em revistas, entre outros. Antes da recontextualização deve haver uma descontextualização que mudará a posição de um texto, reposicionando-o, refocalizando-o, ou seja, regulando seu novo posicionamento ideológico, tornando-o ativo no processo pedagógico: “É o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e das práticas pedagógicas.” (Bernstein, 1990, p. 92). Bernstein (1990), no entanto, alerta que a natureza da posição do crítico pode obscurecer o sentido original do texto dependendo do grau em que a recontextualização ocorra, e que isso pode ser um problema. Mas não deixa de ressaltar sempre a importância da crítica, pois “sem ela haveria menos desenvolvimento e até mesmo, para alguns, pouco incentivo para se aplicar ao desenvolvimento teórico” (p. 21).

Em pesquisas mais recentes, Young (2013) defende a ideia de um “conhecimento poderoso” (Young, 2008 *apud* Young, 2013), tentando dar respostas ao questionamento “Qual é o conhecimento a que os alunos têm direito?” (p. 274). Por conhecimento poderoso, Young (2013) compreende aquele conhecimento especializado que é produzido nos cursos, seminários, laboratórios e transmitido nas escolas, faculdades e universidades. Defende que este tipo de conhecimento é baseado em áreas disciplinares, porém seus limites não são fixos, nem imutáveis, podendo seus conteúdos variar e ser, sempre que necessário, “recontextualizados” (Bernstein 1971, 1999 *apud* Young, 2013). O conhecimento poderoso é para Young (2013) diferente do conhecimento cotidiano, aquele que o aluno leva de sua vida para a escola e posteriormente para a universidade. No entanto, o autor não enxerga no conhecimento cotidiano um conhecimento ao qual o aluno deva aprender na escola, uma vez que “os alunos não vão à escola para aprender o que já sabem por experiência” (Young, 2013, p. 238). Apesar dessas experiências prévias se constituírem “em um recurso fundamental para o aprendizado” (Young, 2013, p. 238).

Young (2013) defende uma proposta de currículo nacional que garanta uma base comum para todos os alunos. No ano de 2013 foi convidado pelo Movimento pela Base, para palestrar no seminário “Construindo uma Base Nacional Comum”¹. O evento foi promovido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) em conjunto com a Fundação Lemann. Durante seus trinta minutos de

¹ Íntegra da palestra disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Q9ZH4AcW0y0>

palestra, Young falou sobre a experiência do currículo nacional inglês e do conhecimento poderoso. No Brasil, atualmente, tal proposta materializou-se na BNCC (Brasil, 2018) como tentativas de hegemonizar certa normatização de uma dimensão conteudista de currículo.

Mas para fazer justiça a Young ressaltou que em uma entrevista (Galian; Louzano, 2014), publicada em 2014, o autor esclareceu que o “conhecimento poderoso” é um contraponto seu ao “conhecimento dos poderosos”:

Vou tentar primeiro explicar sua origem. Inicialmente, não concebi essa expressão como um conceito isolado. Eu estava preocupado com a forma pela qual o currículo estava sendo abordado, particularmente sob a perspectiva da sua identificação com as relações de poder. A teoria do currículo estava estudando o currículo com uma abordagem que eu chamei de “conhecimento dos poderosos”, mostrando quem tomava as decisões, quem selecionava o que entrava ou não no currículo. Num certo sentido, o conceito de “conhecimento poderoso” foi uma mudança de perspectiva, pois dizia: “não olhem apenas para os que estão decidindo sobre o currículo, olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo” (Galian; Louzano, 2014, p. 1117-1118).

Nesse sentido, alguns conhecimentos são negligenciados e perdem sua particularidade não por serem “poderosos” ou não, mas por terem sido expulsos pela corrente ideológica que se hegemonizou. Young pretendia com isto rejeitar todas as perspectivas que afirmavam qualquer tipo de superioridade do conhecimento acadêmico e/ou científico em detrimento de outros, que para o autor poderia promover a manutenção das desigualdades sociais e hierarquias entre as pessoas. O que para mim também faria mais sentido (mas conseqüentemente também estaria dentro de uma lógica de normatização) seria um currículo local com uma “base comum local”, ou seja, individual e exclusivo de cada escola, pensado a partir das demandas locais de toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores, funcionários da escola, etc). Cada escola com sua autonomia para pensar esse currículo, sujeito aos embates políticos locais, possibilitando sua formação com base em todo o contexto histórico e social local. Não deixaria de fora do debate e levaria em consideração, para a construção desse currículo, o “conhecimento cotidiano”, sem relegá-lo a meros “conhecimentos

prévios” que os alunos já possuem, portanto, não precisariam aprender. Mas, por outro lado, também levaria em conta o peso do “conhecimento poderoso” (Young, 2013) dos especialistas nas diversas áreas (Biologia, História, Geografia, Matemática, Educação Física e outras). Este conhecimento mediará o debate para evitar que proposições absurdas pudessem estabelecer uma hegemonia nesse currículo local. Me refiro as que, eventualmente, fossem trazidas do conhecimento cotidiano da comunidade escolar, como: “a Terra é plana”, “não houve ditadura militar no Brasil”, “Nazismo é de esquerda”, “Coronavírus é uma invenção comunista”, “Vacina contra COVID-19 mata mais que o vírus” tão em voga, creditadas, acessadas milhões de vezes na internet e que eram endossadas, muitas vezes, pelos discursos políticos do governo Bolsonaro (2019-2022). Penso que, nesse sentido, o “conhecimento poderoso” não deve ser abandonado, pois não promoveria hierarquizações, mas tentativas de mediações das diversas disputas por hegemonia que estariam em curso. O estabelecimento de um currículo escolar é, portanto político, desprovido de neutralidade, como alguns querem fazer supor, e passa, necessariamente, pela decisão do que ensinar e do que não ensinar, de qual conhecimento é válido em detrimento de outros.

Ainda que as intenções de Young ao vir ao Brasil tenham sido nobres, fato é que sua teoria foi subvertida. Aqui o “conhecimento poderoso” se reverteu em “conhecimento dos poderosos”, no velho jeitinho brasileiro, embasando a centralidade curricular em torno da BNCC, de forma a tentar hegemonizar um dado projeto social. Não penso, portanto, que a BNCC brasileira deveria ser melhorada, ao contrário, entendo que ela não deveria se quer existir. Defenderei este e outros argumentos ao longo desta tese.

Minha proposta, no entanto, não é dar conta de aprofundar uma discussão sobre as teorias tradicionais e críticas do currículo ou, ainda, sobre a crise do cientificismo, já realizada por diversos autores. Mas, ao contrário, a de introduzir o contexto pelo qual fez surgir as tendências e abordagens da Educação Física brasileira no fim do século XIX e no transcurso do século XX, e as novas concepções acerca do corpo após a redemocratização do país.

1.2 Educação Física e ditadura militar

Não estaria errado aquele que afirmasse que a história da Educação Física não é muito diferente da história das teorias curriculares, da Educação e das demais ciências, quando levamos em consideração as construções históricas e discursivas supracitadas. Apesar da Educação Física na atualidade não ser considerada necessariamente uma ciência, mas um campo interdisciplinar que transita entre as ciências humanas, sociais e da saúde. Penso que esta interdisciplinaridade pode trazer alguns “problemas” epistemológicos para a Educação Física. Atualmente, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por exemplo, a graduação em Educação Física e o Programa de Pós-graduação em Ciência do Exercício e da Saúde (mestrado e doutorado) estão vinculados ao Centro de Educação e Humanidades. Já a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tanto à graduação quanto o Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF), estão sob a gestão da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), localizada no Centro de Ciências da Saúde (CCS). Ciência Humana ou da Saúde? Dependendo da resposta, a forma de se fazer pesquisa e pensar a Educação Física mudam completamente. Em sua obra de 1983, Vitor Marinho de Oliveira (2004)² defendia uma visão radical, ao afirmar que Educação Física é Educação e “Deve ser incluída, portanto, nos Centros de Ciências Humanas e Sociais [...] É uma ciência que deve conhecer as divisas entre o adestramento e a educação”. Oliveira (2004) definiu a Educação Física como uma ciência que tem como compromisso estudar o homem em movimento e que aceita a ginástica, esportes, jogos e dança como instrumentos para cumprir tais objetivos (Oliveira, 2004).

Assim como Monteiro e Coube (2011), em Galvão *et al.* (2008), busco pensar a Educação Física como “um componente do currículo das escolas [...] uma profissão caracterizada por uma prática pedagógica no interior das escolas e fora delas [...] uma área em que são realizados estudos científicos” (Galvão *et al.*, 2008, p. 25 *apud* Monteiro; Coube, 2011, p. 62-63). Mas nem sempre foi possível pensar ou vivenciar a Educação Física dentro desta perspectiva. Os cursos de nível superior no Brasil, durante o regime militar até o período de redemocratização do

país, promoviam teste de aptidão física tanto para ingresso dos alunos nas faculdades de Educação Física, quanto nos concursos para professores. Oliveira (2004) já expunha essa preocupação.

Logo de início, nos vestibulares, os alunos passam por provas que procuram medir o seu desempenho físico, reforçando uma visão deturpada que, de um modo geral, os candidatos têm da sua futura profissão. Mas o pior acontece quando, já matriculados, aquele desempenho físico continua sendo fundamental no processo de avaliação acadêmica. [...] Uma tradição que fez com que os professores egressos dos seus cursos de licenciatura continuem a ter de passar por provas de aptidão física e habilidade motora nos concursos públicos (Oliveira, 2004, p. 102-103).

Na década de 1970 a Educação Física, no âmbito universitário, tinha ainda o objetivo de promover a desmobilização do movimento estudantil através de práticas desportivas alienantes.

Os anos 70 assistiram, assim, ao fortalecimento do sistema esportivo universitário, associado a uma Educação Física no ensino superior extremamente competente no buscar dar conta de pelo menos uma de suas tarefas, qual seja, aquela de canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos (Castellani Filho, 1998, p. 23).

Rei e Lüdorf (2012), no entanto, alertam para o cuidado que se deve ter com generalizações e abstrações acerca da prática da Educação Física Escolar no regime ditatorial militar. De acordo com os autores, as obras clássicas de Betti (1991), Castellani Filho (1988) e Ghiraldelli Junior (1988)³ apresentam consenso sobre a Educação Física Escolar estar a serviço de uma maior produtividade para o trabalho, formação de atletas de alto rendimento e do uso político do esporte (Rei; Lüdorf, 2012). Entretanto, em Taborda de Oliveira (2001), Rei e Lüdorf (2012) defendem que tal consenso possui limites, além de não encontrar respaldo em algumas realidades e práticas cotidianas dos professores de Educação Física do período. De acordo com os autores, Taborda de Oliveira (2003) pesquisou os artigos

² A primeira edição deste livro de Vitor Marinho foi publicada em 1983. Estou referenciando com a data 2004, como consta ao final nas referências, pois se trata da 11ª edição que tive acesso.

da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos, do Ministério da Educação e Cultura, entre os períodos de 1968-1984. Concluiu Taborda de Oliveira (2003), em seu estudo, que no periódico materializava-se uma discussão:

[...] entre duas tendências mundiais: o pragmatismo, que concebia a educação física escolar como um espaço de formação de atletas de alto rendimento; e o dogmatismo, que entendia a educação física escolar como um espaço de formação integral dos educandos. Todavia, embora houvesse disputas por espaço e legitimidade no interior do periódico, isso não significa dizer que não houve predomínio de uma tendência (Rei; Lüdorf, 2016, p. 101).

De acordo com Rei e Lüdorf (2012), o fato de haver tais disputas por legitimidade, não impediu o predomínio da tendência pragmática até o fim da década de 1970 (Taborda de Oliveira, 2003 *apud* Rei; Lüdorf, 2016). Havia, portanto, um projeto de poder em curso que buscava a hegemonia e que incluía a Educação Física e os esportes. Penso a hegemonia na perspectiva de Fairclough (2012, 2010, 2003, 2001, 1989), em sua ACD, da qual tratarei com mais profundidade no capítulo seguinte, como:

Uma estruturação social específica da diferença semiótica pode se tornar hegemônica, participando da legitimação do senso comum que sustenta relações de dominação, sendo sempre mais ou menos contestada no contexto das disputas por hegemonia. Uma ordem de discurso não é um sistema fechado ou rígido, mas aberto, posto à prova nas interações concretas (Fairclough, 2010, p. 227).

O período ditatorial buscava consolidar a sua hegemonia por seus diversos discursos ideológicos, com fins de promover a manutenção de suas relações de poder e dominação (Fairclough, 2012) sobre a sociedade brasileira. Porém diversas ações (também discursivas e) emancipatórias da população, suas insatisfações e lutas contra-hegemônicas com o governo, marcaram a superação do autoritarismo e a implementação da democracia. O campo acadêmico progressista também foi marcado pelos embates contra a hegemonia militar na Educação Física. Mais tarde, tal investida que ficou conhecida como Movimento Renovador da Educação Física,

³ As obras referenciadas pelos autores são: BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991; CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988; GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos da Educação Física. São Paulo: Loyola, 1988.

iria nortear a formação universitária, conteúdos de concursos públicos do campo e toda a maneira de pensar a prática, por parte dos professores. Defendo que este movimento de contestação dos valores impostos pela ditadura na Educação Física foi parte de disputas democráticas, contra hegemônicas, com objetivos compartilhados pela maioria da sociedade.

1.3 O Movimento Renovador da Educação Física

A redemocratização do Brasil a partir de 1985 trouxe transformações para a área com as novas concepções de Educação Física Escolar. Surge assim o Movimento Renovador da Educação Física, composto por diversas correntes teóricas da área, a maioria de inspiração marxista, com o objetivo de contestação da ordem vigente (Soares *et al.*, 1992). Suas ideias estavam focadas na cultura corporal de movimento, nas reflexões filosóficas, nas teorias críticas, na Educação Física desenvolvimentista⁴, construtivista, humanista que afastaram as concepções tecnicistas e biologicistas da Educação Física Escolar. A pedagogia do conflito que, de acordo Marinho (2005), propunha a abordagem crítico-superadora na Educação Física e a lógica dialética, possui inúmeros representantes em diversas universidades brasileiras, além de diversas publicações no campo. Defendo que a cultura corporal se constitui como uma formação discursiva que também se hegemonizou em determinado espaço e que estas são estratégias discursivas mais efetivas e duradouras. A fixação desses sentidos, no entanto, ocorre mais efetivamente, quando os professores de Educação Física sabem lidar com as diferenças, sem oprimi-las, no espaço escolar.

Machado e Bracht (2016) ao entrevistarem 13 professores de Educação Física, formados na década de 1990, buscaram investigar dos impactos do movimento na formação destes. Os autores concluíram que o movimento foi responsável por dissonâncias, desestabilizações e rupturas no campo, além de ser

⁴ É uma concepção de Educação Física criada por David Gallahue e Frances Donnely que busca promover a aprendizagem através do movimento. Nela os aspectos motores, cognitivos e socioafetivos são levados em consideração de modo indissociável e o movimento é a via de exploração do mundo (Gallahue; Donnely, 2008).

potente no sentido se pensar a Educação Física em um processo amplo de escolarização.

Um dos elementos constitutivos do MREF foi a incorporação de outros 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).

Esta nova (para a época) maneira de se pensar a Educação Física parte do entendimento de que há no corpo uma cultura historicamente construída e é expressa pelos movimentos nas lutas, jogos, esportes, ginásticas e danças. O corpo torna-se assim um suporte de signos sociais muito específicos. Tal visão contrapõe-se à aquela simplificadora, cartesiana e tecnicista de corpo que o concebe, simplesmente, como um conjunto de ossos, músculos e articulações, e que precisa ser ensinado, treinado (Daolio, 1995; Medina, 1987; Kunz, 2004; Soares *et al.*, 1992; Galvão; Rodrigues; Sanches Neto, 2005; Marinho, 2005). Penso que as manifestações da cultura corporal sempre tiveram/terão, historicamente, diferentes significações propiciando práticas discursivas também diferentes, em diferentes contextos e concepções teóricas. As concepções, portanto, que passo a expor e discutir a seguir são os variados discursos sobre cultura corporal na Educação Física Escolar.

1.4 Educação Física, cultura corporal e Antropologia Social

Para um melhor entendimento das origens da noção de cultura corporal na Educação Física Escolar, Jocimar Daolio (1995) traz uma refinada discussão sobre as análises do corpo como determinado culturalmente. Apesar de Daolio (1995), em seu livro *“Da Cultura do Corpo”*, de 1995, não ter utilizado o termo “Cultura Corporal” suas contribuições, tão importantes, iriam influenciar posteriormente diversos autores da Educação Física. O autor utiliza termos, como “cultura do corpo”, “gestos corporais”, “construção cultural do corpo”, “expressão corporal”, ao que me parece, para definir o mesmo conceito de cultura corporal. O livro derivado de sua dissertação de mestrado, que foi defendida em dezembro de 1992 é referência para concursos públicos do campo até os dias atuais.

Daolio (1995) defende que Marcel Mauss, em 1935, nos permitiu repensar a Educação Física e a prática docente em uma perspectiva diferente até então. Além de atribuir mérito a Mauss por ter sido o primeiro a incluir o corpo no âmbito dos estudos antropológicos, chamando-as de “técnicas corporais” (Daolio, 1995) ou “técnicas do corpo” (Mauss, 2003)⁵. Concordo com Daolio (1995) sobre a importância de Mauss (2003) para os estudos da cultura do corpo na Educação Física. Não posso deixar de pontuar, no entanto, que naquele período, apesar de seu pensamento em relação ao corpo estar muito à frente de seu tempo, Mauss (2003) ainda sofria forte influência do dualismo cartesiano descartiano que compreendia corpo e mente como coisas distintas. Podemos observar tal influência, pois o autor considerava o corpo como “[...] primeiro e mais natural **instrumento** do homem. [...] o mais natural **objeto técnico**, e ao mesmo tempo **meio técnico**, do homem, é seu corpo” (Mauss, 2003, p. 407, grifo nosso). Daolio (1995) talvez concorde com este meu ponto de vista uma vez que, mesmo que de forma discreta, afirma que o “estudo das expressões corporais características de cada cultura não pode se reduzir a simples levantamento e classificação de movimentos e técnicas corporais” (Daolio, 1995, p. 40). Porém, para fazer justiça a Mauss (2003), resalto que ele também criticava os seguidores de Comte ao afirmar que não veriam um

⁵ A primeira edição deste livro póstumo de Marcel Mauss foi publicada em 1950. Estou referenciando com a data 2003, como consta ao final nas referências, pois se trata da publicação/tradução brasileira.

intervalo entre o social e o biológico, pois compreendiam o corpo somente como um enorme aparelho biológico, fisiológico. Em oposição a esta perspectiva, defendia que os “casos de adaptação são de natureza psicológica individual. Mas geralmente são comandados pela educação [...]” (Mauss, 2003, p. 420-421) ao se referir a uma educação do corpo.

Em relação às técnicas do corpo, nas palavras do próprio Mauss (2003):

Eu digo as técnicas do corpo, porque se pode fazer a teoria *da* técnica do corpo a partir de um estudo, de uma exposição, de uma descrição pura e simples *das* técnicas do corpo. Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. Em todo caso, convém proceder do concreto ao abstrato, não inversamente (Mauss, 2003, p. 401).

Em seu capítulo clássico “*Noção de técnica do corpo*”, Mauss (2003) traz diversos exemplos sobre o novo conceito que estava desenvolvendo. Cita, por exemplo, a cultura religiosa muçulmana que não permite que seus adeptos comam com a mão esquerda. O religioso ainda que tenha um garfo e faca fará o impossível para comer somente com a direita. Tal prática, argumenta Mauss (2003), não depende nem da fisiologia, nem da psicologia e sua dissimetria motora do homem, mas de toda uma tradição que a eles são impostas. Outro exemplo citado pelo autor foram as diferenças, por ele observadas, dos diferentes exércitos durante a guerra. Francês, Mauss (2003) percebeu que a marcha da infantaria britânica tinha uma diferença de frequência, com duração também diferente em relação ao exército francês. Observou não somente a marcha, mas também as diferenças entre as técnicas esportivas, de corridas entre ingleses e franceses (Mauss, 2003). As técnicas do corpo consistiam, portanto, em desenvolver movimentos e formas de se movimentar baseadas em determinada cultura. Foi este pensamento que criou as bases para o desenvolvimento de estudos e concepções de cultura corporal.

Assumindo que o referencial teórico de sua obra se baseia na Antropologia Social, especialmente no pensamento de Clifford Geertz, Daolio (1995) vai considerar o corpo como uma construção cultural e sede de signos sociais, onde cada sociedade se expressará de maneiras diferentes por meio de seus corpos. Para o autor, o homem, ainda que de forma inconsciente, tem as especificidades culturais em seu corpo. Em um processo de “InCORPOração” o homem por meio do

seu corpo assimila normas, valores, costumes sociais, novos comportamentos ao conjunto de seus atos, novas palavras ao seu vocabulário, um novo conhecimento ao repertório cognitivo (Daolio, 1995).

O autor, no entanto, vai defender, em Geertz, que delimitar o que é biológico e cultural é irrelevante e extremamente difícil e/ou impossível na maioria dos casos, uma vez que o próprio conceito de natureza vai variar de uma sociedade para outra (Daolio, 1995). De fato, se considerarmos tal afirmação de um ponto de vista mais generalista, Daolio (1995) poderia estar certo. No entanto, não posso deixar de pensar o contexto histórico da reabertura democrática, em que o país e a Educação Física estavam imersos, como descrito nas linhas acima, época em que a dissertação do autor foi escrita – entre 1989 e 1992, segundo o próprio. Não posso também deixar de apresentar minha discordância com ele neste ponto. O livro de Daolio (1995), apesar do título, trata de uma análise antropológica da Educação Física escolar, onde realizou entrevistas com professores sobre temas diversos, como: suas concepções sobre o corpo, suas vivências e experiências profissionais e pessoais, entre outros. Marcar posição naquele período (e atualmente) contra as concepções biologicistas de Educação Física era/é fundamental para a contestação do *status quo* hegemônico alimentado e propagandeado pela ditadura militar. Considero perigoso para o campo da Educação Física dar margem a uma interpretação ambígua com tais proposições, que possam levar o leitor a considerar a busca pela aptidão física, a exclusão dos “menos capazes” fisicamente como possibilidades para a Educação Física escolar.

Daolio (1995) vai além – e nesse ponto concordamos - ao defender que é possível adivinhar, com um alto nível de acerto, a origem de uma pessoa observando seus gestos, sua forma de andar e postura corporal.

Observando-se, por exemplo, um festival de danças folclóricas, vêem-se com clareza as diferenças entre sociedades por meio dos movimentos corporais ritmados, a formação do grupo no palco, a postura dos dançarinos, a rigidez ou a soltura de movimentos. Assistindo-se a uma copa do mundo de futebol, também pode-se diferenciar com nitidez uma seleção de outra, a despeito de todas jogarem segundo as mesmas regras e apesar de os esquemas táticos atuais tentarem nivelar todas as seleções privilegiando o preparo físico dos jogadores. É notória, por exemplo, a diferença entre a expressão corporal da seleção brasileira de futebol e a da seleção alemã. Fala-se com propriedade que elas possuem estilos diferentes (Daolio, 1995, p. 39).

Gontijo (2007) em sua pesquisa também concluiu que há uma “carioquidade”, ou seja, uma especificidade no corpo cultural do carioca que permite diferenciá-lo dos corpos das demais regiões do Brasil. Não seriam elementos integrais, exclusivos do corpo carioca, mas comporiam o repertório cultural da “carioquidade”, segundo o autor: um ao corpo bronzeado de praia, a preocupação com saúde física e mental, os modos de vida alternativos, a criatividade musical, as festas de verão com seus desfechos no carnaval, as práticas sexuais e sexualização das relações sociais, o amor pelo futebol e demais festas esportivas, o sotaque e as gírias, o apego à cidade, a urbanidade, a violência emotiva, entre outras (Gontijo, 2007). Gontijo (2007) defende em seu texto que tais imagens e práticas estéticas são estruturadas por uma ética, princípios e valores que vão orientar as práticas sociais cariocas. Estas práticas ele classifica como o “jeito de ser carioca, uma identidade carioca global, uma carioquidade, que difere da ‘identidade nacional brasileira’.” (Gontijo, 2007, p. 45).

Como carioca, posso dar dois exemplos claros de situações que vivi em outros Estados brasileiros que refletem exatamente as proposições de Daolio (1995) e Gontijo (2007). Em 2009, ainda na graduação, viajei para a cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, para apresentar trabalhos em um congresso de Educação Física. Perdi a conta de quantas vezes ouvi a pergunta/afirmação “você é carioca?” a partir do momento que eu começava a falar. No final do ano de 2021 viajei para a cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, para jogar uma das etapas do campeonato brasileiro de handebol de praia, com o time que faço parte. Ao final dos jogos de sábado, decidimos ir à noite a um restaurante que estava localizado acerca de dois quarteirões da praia de Cabo Branco – onde ocorriam os jogos e próximo de onde estávamos hospedados. Ao adentrar o restaurante percebi que boa parte das pessoas nos olhavam – éramos dez homens com faixa etária entre 20 e 35 anos. Quando o garçom veio à nossa mesa, e começamos então a falar com ele, ouvimos a mesma pergunta que eu havia ouvido em Foz do Iguaçu, há mais de dez anos atrás “vocês são do Rio, né?”. Além do sotaque, nossa vestimenta também destoava muito das pessoas do restaurante. As mulheres, em sua maioria, usavam vestidos e sapatos de salto alto. Entre os homens, alguns usavam blusa polo, calça jeans, outros com camisa social e até blazer. Enquanto nós, cariocas que somos, todos de camisetas de manga curta, bermudas e chinelos. Se pesquisarmos

diversas bases de dados, como SciELO, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, encontraremos diversas pesquisas (que não pretendo aprofundar aqui) de cunho sociológico, antropológico que estabelecem maiores relações entre o uso do chinelo por parte dos moradores das cidades litorâneas. Porém, apesar de todos que ali estavam (supostamente) residirem em cidades litorâneas, o uso do chinelo foi um dos elementos que “denunciou” a nossa cultura corporal. É interessante observar também que tanto no sul do país (Foz do Iguaçu), quanto no Nordeste (João Pessoa) o sotaque carioca (Rio de Janeiro/Sudeste) é facilmente reconhecível. Fato que só reforça o argumento de que as manifestações da cultura através do corpo se dão com base em construções históricas centenárias (no caso do Brasil), ao invés de simplesmente disputas discursivas que se dão a qualquer tempo.

Daolio (1995) também cita a frase recorrente de que os meninos brasileiros já nasceram “sabendo jogar futebol” e que também, segundo o senso comum, as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, também não conseguem aprender (Daolio, 1995). O primeiro brinquedo dos meninos seria uma bola, além de todo um reforço social para darem os primeiros chutes. Ao contrário das meninas que, de acordo com Daolio (1995), são proibidas de brincar com a bola nos pés. Devo acrescentar que trinta anos depois deste texto de Daolio (1995), esta posição machista em relação aos brinquedos (tanto de vendedores, quanto de consumidores), em uma sociedade que teima em ser patriarcal, não mudou muito. Um rápido passeio pelas lojas infantis, podemos observar as prateleiras divididas em brinquedos de meninos: heróis de filmes, dinossauros, carros, aviões, tratores, soldados e; os de meninas: fogão, geladeira, panelas, bonecas de bebês, vassouras. Não estariam os fabricantes de brinquedos querendo reforçar uma cultura corporal alinhada à lógica capitalista? Isto certamente seria tema para uma outra pesquisa.

1.5 Educação Física, cultura corporal e Marxismo

Na conjuntura política do período da reabertura democrática brasileira, como supramencionada na sessão anterior, o primeiro autor a utilizar o termo “cultura corporal” no Brasil foi Valter Bracht (1989).

No seu sentido "restrito" o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que tomam lugar na instituição educacional. No seu sentido "amplo" tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece-me serem melhor abarcadas com termos como cultura corporal ou cultura de movimento (Bracht, 1989, p. 13).

Neste texto, Bracht (1989) denuncia a subjugação da Educação Física às instituições militares, sob a perspectiva da aptidão e do adestramento físico. No entanto, é no artigo científico *“A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista”* que, com este título provocador, Bracht (1986) faz duras críticas à visão “biológica” de Educação Física que tinha como foco melhorar a aptidão física e a uma segunda “bio-psicológica” que também pretendia o desenvolvimento físico, intelectual, emocional, cognitivo e afetivo (Bracht, 1986). Um leigo talvez pudesse questionar: qual seria o problema em se buscar uma melhora na aptidão física, se tornar mais inteligente e emocionalmente mais seguro, estável? A resposta poderia ser “nenhuma” se ignorássemos completamente o contexto histórico em que o Brasil e a educação brasileira estavam passando no período ditatorial. Bracht (1986) esclarece que há época a Educação Física não estava preocupada com o papel que lhe fora atribuído, na sua prática social, ao contrário, seguia mergulhada em visões a-históricas e a-críticas. O autor vai criticar e discorrer as/sobre as regras das competições, tão exaltadas, inclusive, até os dias atuais que impõe padrões autoritários de comportamento amparados no que chamou de teoria “Estrutural-funcionalista”. Tal teoria vai isolar a educação e o esporte do sistema social, atribuindo-lhes importância desde que tenham funcionalidade dentro do contexto da “sociedade competitiva” (Bracht, 1986).

Apesar deste artigo ser de 1986, podemos citar um exemplo bem recente de 2020, do que trata Bracht (1986): o caso da jogadora de vôlei de praia Carol Solberg

que, em uma entrevista concedida após o término da etapa do Circuito Brasileiro de vôlei de praia, gritou “Fora Bolsonaro”. Posteriormente a jogadora foi denunciada no Superior Tribunal de Justiça Desportiva (STJD)⁶. Sofreu também uma nota de repúdio por parte da Confederação Brasileira de Vôlei (CBV)⁷. Fato que seria curioso se não fosse óbvia a razão, pois foi a mesma CBV que defendeu a livre expressão dos jogadores da seleção masculina de vôlei de quadra, quando manifestaram apoio à candidatura daquele que, por um “descuido do destino”, foi eleito presidente da república em 2018 - Jair Bolsonaro⁸. O esporte ainda que se pretenda neutro, despido de ideologias e partidarismos sempre estará a serviço de alguma ideologia. Penso, ainda, que é nos discursos daqueles que propõe essa suposta neutralidade “bem-intencionada” é que atua a ideologia conservadora, neoliberal tão denunciada e criticada pelos autores da cultura corporal.

Bracht (1986) traz a abordagem e/ou ótica do conflito, inspiradas em Marx e Engels, defendendo que o correto seria analisar a sociedade e o esporte a partir de suas contradições. Dentro dessa perspectiva, o autor, demonstra os pressupostos a partir do qual seria interessante analisar o esporte e como, há época, ele vinha sendo tratado.

1. Precisa ser entendido no contexto mais amplo das condições objetivas das sociedades capitalistas; 2. está intimamente relacionado com as diferenças de classe em termo de poder e riqueza; 3. todo esporte competitivo reflete a ideologia burguesa. Por outro lado, coloca o mesmo autor que a partir das abordagens estrutural-funcionais o esporte e assim encarado: 1. O esporte competitivo reflete uma série de valores de muita importância para a sociedade. Desta forma, o recrutamento para o esporte cumpre a função de integração social; 2. O esporte funciona, nas sociedades industriais ocidentais (capitalistas) como um mecanismo de mobilidade social; 3. O esporte oferece a oportunidade para a aprendizagem de diferentes papéis sociais (Loy *et al.*, 1978 *apud* Bracht, 1986, p. 64).

Bracht (1986) pretendia há época, com seu texto, chamar atenção para a necessidade da criação e desenvolvimento de uma “pedagogia esportiva” que teria

⁶ Link da reportagem: <https://catracalivre.com.br/cidadania/stjd-denuncia-carol-solberg-por-gritar-fora-bolsonaro/>

⁷ Link da reportagem: <https://www.lance.com.br/volei/cbv-repudia-fala-carol-solberg-contra-bolsonaro-promete-medidas.html>

⁸ Link da reportagem: <https://www.lance.com.br/volei/cbv-repudia-fala-carol-solberg-contra-bolsonaro-promete-medidas.html>

compromisso com a classe trabalhadora, oprimida e dominada. Defendia que a visão positivista de movimento como, predominantemente, motor deveria ser superada, pois o “movimento é humano, e o Homem é fundamentalmente um ser social” (Bracht, 1986, p. 66).

Vitor Marinho (2005) reconhece a relevância dos textos de Bracht (1986; 1989) destacando suas importantes contribuições para o campo da Educação Física. Afirma estar alinhado em diversos momentos com o autor e destaca a paródia no título do seu artigo de 1986 (Bracht, 1986) ao *slogan* da Rede Globo “*A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo; pratique esporte*” - que no artigo seria “[...] *respeita as regras do jogo... capitalista*”, como menciono nas linhas acima. Marinho (2005), entretanto, chama atenção para a pouca clareza da análise da Educação Física e do esporte, no processo de socialização da criança. Para o autor, o texto de Bracht (1986) tem inspiração marxista, mas só se refere ao aspecto antropológico-educacional, deixando de lado a socialização como conceito econômico (Marinho, 2005). Em Bracht (1989), Marinho (2005) também destaca a utilização dos termos cultura corporal e cultura de movimento, pelo autor, e “sua necessidade de se buscar o significado/sentido do movimento humano que confere o contexto histórico-cultural” (Marinho, 2005, p. 166). Marinho (2005) ainda chama atenção para uma inconclusão do texto de Bracht (1989), que não oferece uma alternativa pedagógica que supere, dialeticamente, a ideologia burguesa de domesticação do corpo na Educação Física Escolar. Pois para operar com o materialismo histórico, nesse caso, lhe faltaria a *práxis* (Marinho, 2005).

Os pressupostos centrais da obra de Marinho (2005) conclamam para o abandono de uma pedagogia do consenso, na Educação Física, para a adesão à pedagogia do conflito. A pedagogia do consenso via na Educação Física uma prática neutra, sem conotação ideológica, restrita pelo aprendizado do movimento em seus aspectos, exclusivamente, biomecânicos e propagadora de valores que visavam, historicamente, legitimar o poder da burguesia. Já a pedagogia do conflito seria um trabalho de persuasão, no sentido gramsciano, de acordo com Marinho (2005), para superação do senso comum, da filosofia das classes subalternas. O trabalho pedagógico, nesse sentido, consiste em criar obstáculos a propagação dos valores burgueses, incorporando um caráter de contra ideologia, contra hegemonia. É uma pedagogia socialista, antiburguesa que desvincula a autoridade pedagógica do autoritarismo (Marinho, 2005).

Tanto Vitor Marinho (2005) quanto Valter Bracht (1986; 1989), apesar de seus pontos de discordâncias, estavam alinhados, na década de 1980 e 1990, a um grupo de estudiosos que integravam a Educação Física progressista, crítica, revolucionária. Daolio (2004) enaltece a discussão apresentada por Bracht, sobre a cultura corporal, considerando-a importante para o campo e afirma se aproximar muito dele neste aspecto. Porém, Daolio (2004) faz duras críticas à noção de cultura corporal de Bracht, ao expor a sua despreocupação em culturalizar o corpo sem desnaturalizá-lo. Seguindo em sua crítica, o autor afirma que Bracht vai privilegiar um domínio da cultura sobre a natureza. Que ele estaria propondo ao invés de um controle mecânico-fisiológico sobre o ser humano, um domínio da consciência crítica pelo viés socioeconômico e político. E que o problema desta proposição estaria em privilegiar uma outra forma de racionalidade científica: mente/corpo, natureza/cultura, inato/adquirido, representação/ação (Daolio, 2004).

Discutindo a especificidade pedagógica da cultura corporal de movimento em termos de saber escolar, Valter Bracht considera a ambigüidade presente na própria tradição da educação física, de constituir-se ao mesmo tempo em um saber corporal e em um saber sobre o saber corporal. Porque o ser humano, ao mesmo tempo em que tem um corpo, é um corpo. Na história da antropologia, essa ambigüidade esteve presente na célebre - e, por vezes, tensa - discussão sobre a relação natureza/ cultura. Até que ponto o comportamento humano pode ser explicado pela sua natureza biológica, sendo, portanto, universal, e a partir de que ponto as ações humanas podem ser justificadas pela sua condição cultural, sendo, portanto, diferentes (Daolio, 2004, p. 30).

Daolio (2004) ainda destaca que, de acordo com Bracht, essa ambigüidade se deu a partir das Ciências Naturais que buscava, tomando como base a natureza, exercer controle sobre o corpo. E que se considerou o corpo tendo como característica essencial a sensibilidade o que o impossibilita ser dominado pela cultura. O autor finaliza sua crítica à concepção de cultura corporal de Bracht defendendo que ao invés de “culturalizar o corpo e torná-lo semelhante ou desculturalizar o corpo e reduzi-lo à diferença, eu optaria por culturalizar o corpo e torná-lo diferente” (Daolio, 2004, p. 31). Reforço minha crítica a esta posição de Daolio, pois penso que ela não contribui para o campo da Educação Física, como supramencionado. A mim parece uma posição anacrônica, pois estas obras de

Bracht, as quais Daolio se refere no seu livro de 2004 (Daolio, 2004), são de 1986 e 1989.

1.6 O Coletivo de Autores

Posteriormente a Valter Bracht em 1992, um grupo de seis intelectuais da Educação Física (composto também por Bracht) lança a obra “*Metodologia do Ensino de Educação Física*”, historicamente conhecida como o Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992). Os autores que a compõe são: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. A obra é considerada um clássico do campo que consolidou a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Nela a cultura corporal é pensada sob a ótica marxista e inspirada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani⁹, porém formulando sua própria proposta pedagógica: crítico-superadora. Segundo o Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992), a abordagem crítico-superadora está ancorada no discurso da justiça social e baseada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Tal abordagem também está associada a uma nova maneira, que surge neste período, de (re)pensar a Educação Física, através da ótica da cultura corporal. Nas palavras do Coletivo de Autores, a cultura corporal:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. [...] Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, 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. 38-39)

⁹ Para mais informações sobre a Pedagogia histórico-crítica, veja: SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

Para o Coletivo de Autores a noção de historicidade é fundamental para a prática pedagógica da Educação Física, na concepção de cultura corporal. O aluno deve ter a clara noção de que o homem não nasceu “pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc” (Soares *et al.*, 1992, p. 39). Deve compreender que todas essas (e infinitas outras) atividades corporais foram construídas em determinadas épocas da história, motivadas por necessidades humanas, estímulos e desafios. A cultura corporal em Soares *et al.* (1992) é considerada patrimônio cultural da humanidade, um conhecimento universal, linguagem e saber que deve ser abordada a partir do contexto real de cada escola, cidade, região.

O Coletivo de Autores adota a abordagem crítico-superadora partindo da constatação de que a sociedade brasileira está dividida em classes que são antagônicas e, portanto, estão em luta constante. Nesse sentido, o Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992) se coloca claramente a favor da classe trabalhadora, que inclui as camadas populares, criticando as abordagens tradicionais de Educação Física que tinham como foco a aptidão física: “Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe” (Soares *et al.*, 1992, p. 24) A perspectiva tecnicista, ao contrário, visava contribuir para manter o *status quo* da sociedade capitalista e, conseqüentemente, o poder e os privilégios da classe dominante (Soares *et al.*, 1992).

A Educação Física ao tomar a reflexão sobre a cultura corporal contribui para os interesses da classe trabalhadora. Quando desenvolve uma proposta pedagógica sobre valores como solidariedade, cooperação, emancipação, confronto a disputa, o individualismo e garante a livre expressão dos movimentos corporais (Soares *et al.*, 1992). As atividades corporais são institucionalizadas, mas, partindo da concepção de historicidade, essa “compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas (Soares *et al.*, 1992, p. 27). Para o Coletivo de Autores, essas reflexões sobre a cultura corporal, nas aulas de Educação Física, contribuem para o desenvolvimento da identidade de classes dos alunos, que é condição *sine qua non* para construção da consciência de classe. Além de engajá-los na luta organizada para a transformação da sociedade e para conquistar a hegemonia popular.

1.7 Cultura corporal e práticas corporais

A autora Ana Márcia Silva se propôs a expandir a noção de cultura corporal através do conceito de “práticas corporais”. Em um de seus primeiros textos (Silva, 1996), ela não explicita tal conceito, apesar de já pressupor alguma diferenciação entre práticas corporais e exercícios, ao se referir a um “maior cuidado com o corpo” (p. 245), nos primeiros séculos da era cristã e afirmando que “as práticas corporais e os exercícios físicos, nesse período, procuram ampliar o controle sobre si” (Foucault, 1985, p. 234 *apud* Silva, 1996, p. 245). É em Silva (2014) que a autora busca revisitar e problematizar o conceito práticas corporais, desenvolvidos por ela pesquisas anteriores. O termo, de acordo com Silva (2014), se constitui por um conjunto de características de um fenômeno ou objeto, ou seja, são significantes que compõe a realidade social. Cita como exemplos “as danças, os jogos, os esportes, as acrobacias, as lutas, as artes marciais” (Silva, 2014, p. 13), elencando algumas características gerais do conceito:

Constituídas por conjuntos de técnicas disponíveis naquele tempo histórico e organizadas a partir de uma lógica específica; Foram/são construídas a partir de interações sociais determinadas que lhe conferem um significado coletivo; São desenvolvidas com determinadas finalidades e significados subjetivos, os quais dialogam com a tradição que as organiza; [...] Sobre as práticas corporais esportivas, além das características acima enunciadas, ainda se poderia dizer, seguindo o pensamento de Bracht (2003) que: Possuem um conjunto de regras unificadas internacionalmente (Silva, 2014, p. 14).

Em Dahleberg (1978), Silva (2014) esclarece que dois conceitos diferentes podem possuir características idênticas, podendo haver uma relação hierárquica de gênero e espécie, de conceitos mais amplos ou mais restritos, superior e inferior. “O conceito superior é o mais genérico e o conceito inferior pode ser considerado como mais específico” (Silva, 2014, p. 15). Neste contexto, a autora cita, como exemplos de práticas corporais, a dança que pode ter seu conceito mais específico ao falarmos de danças populares e mais específico ainda se considerarmos o samba. Além do voleibol seguido de um conceito mais restrito na figura do vôlei de praia. Diferencia ainda o conceito de práticas corporais do de “atividades físicas”, que seria “qualquer movimento corporal produzido em consequência da contração muscular

que resulte em gasto calórico” (Matsudo; Matsudo; Barros Neto, 2001, p. 02 *apud* Silva, 2014, p. 15). Mais adiante em seu texto, Silva (2014) assume que tais práticas sociais, por ela conceituadas como práticas corporais, tem como base o pensamento do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992) sobre “significações objetivas” - representações, ideias ou conceitos produzidos socialmente. Afirma ainda que há uma perspectiva dialética, pois “o ser humano constrói-se a si mesmo por meio das práticas corporais, ao mesmo tempo em que reconstrói o mundo” (Silva, 2006 *apud* Silva, 2014, p. 15).

Como mencionei nas linhas acima, penso que a autora, ao estabelecer o conceito de práticas corporais, busca expandir o conceito de cultura corporal, partindo de uma definição “mais ampla para uma mais restrita”. Parece-me que a cultura corporal está mais para uma relação causal quando observada nesta perspectiva das práticas corporais. Ainda que os conceitos sejam semelhantes e que Silva (2014) busque aprofundá-los, o Coletivo de Autores é firme ao afirmar que o homem se apropria da cultura corporal (conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados) para dispor sua intencionalidade/ significações objetivas (práticas corporais):

O homem se apropria da **cultura corporal** dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "**significações objetivas**". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as **significações objetivas** com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (Soares *et al.*, 1992, p. 62, grifo nosso).

E reforçam mais adiante: “Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas **significações objetivas**” (Soares *et al.*, 1992, p. 64, grifo nosso). "Significações objetivas" aparecem somente essas três vezes na obra do Coletivo.

Silva (2014) também defende que o conceito de práticas corporais está em disputa, tendo em vista visões de mundos, percepções e interesses distintos no ambiente acadêmico-científico. Neste sentido, optamos por seguir utilizando o termo cultura corporal ao invés de práticas corporais, sem deixar de reconhecer a importância das obras da autora para o campo da Educação Física.

1.8 A crítica de Elenor Kunz à cultura corporal

Elenor Kunz (2004)¹⁰ critica esta concepção de cultura corporal do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992), acusando-os de reforçar o dualismo corpo vs. mente, pois, segundo ele, uma vez que exista uma cultura que seja apenas corporal, deve haver outras que não o são. Também haveria outras culturas que poderiam ser mentais e/ou espirituais o que não incluiria os jogos, esportes, danças e ginástica (Kunz, 2004). Para Kunz (2004) cultura corporal é um conceito tautológico, pois o pensar seria tão corporal quanto o correr, não podendo haver essa distinção de “que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada ‘cultura corporal’ e a leitura tenha de pertencer à ‘cultura intelectual’.” (Kunz, 2004, p. 19-20). Em Valladão (2012) aponte algumas contradições da crítica de Kunz (2004) ao conceito de cultura corporal do Coletivo de Autores. No entanto, gostaria de revisitar essas contradições adicionando algumas outras questões, além de também apresentar as posições de outros autores a respeito.

Sobre a crítica de Kunz, os autores Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2005) argumentam que esta procede, e que “cultura corporal de movimento” pode ser considerado de fato um pleonasma, se o conceito for analisado de maneira simplesmente semântica. No entanto, os autores defendem que utilizar o termo cultura corporal de movimento faz sentido para a tradição da Educação Física, como especificidade do campo e a necessidade de dar ênfase aos estudos da cultura relacionados ao corpo humano e ao movimento humano (Galvão; Rodrigues; Sanches Neto, 2005). Concordo com Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2005) de que a utilização do termo cultura corporal e cultura corporal de movimento seja realmente uma especificidade de nosso campo, mas discordo dos autores ao afirmarem que a crítica de Kunz (2004) faça algum sentido.

Kunz utiliza diversas vezes em sua obra (Kunz, 2004) os próprios conceitos que critica, alterando o termo “cultura corporal” para “cultura corporal de movimento” e “cultura de movimento”. Em entrevista concedida à Nivaldo Antonio Nogueira David (2001) ele propõe, inclusive, substituir o termo “cultura corporal” por “cultura de movimento”.

[...] encontrei na literatura alemã o conceito de cultura de movimento, com uma certa sustentação teórica para tal. Passei, então, a utilizá-lo **em lugar de cultura corporal**. Assim, em 1994, com base em Dietrich e Landau, **redefini cultura de movimento como sendo “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte** (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do ‘se-movimentar’ humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com a sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações” (David, 2001, p. 5, grifo nosso).

Penso que as afirmações de Kunz (2004) de que a cultura corporal, no Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992), dariam margem para admitir a existência de outras culturas “mentais” ou “espirituais” são meras ilações, considerando que não há na obra nenhuma referência a tais “culturas”. Ao afirmar que o “pensar” seria tão corporal quanto o “correr”, Kunz (2004) parece ignorar que a noção de cultura corporal está restrita às atividades físicas e esportivas “jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros” (Soares *et al.*, 1992, p. 38). Apenas parece ignorar, pois o seu argumento faz menos sentido ainda quando observamos sua proposição de “redefinição” da “cultura de movimento”, como supramencionada, onde estas seriam “todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte” (David, 2001). Além desta “nova” definição ser idêntica à do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992), Kunz afirma ter começado a utilizar o termo “cultura de movimento” em 1994, com base em Dietrich e Landau (David, 2001). Bracht (1989), no entanto, foi o primeiro a utilizar o termo em 1989 em seu artigo, como vimos.

Celi Nelza Zülke Taffarel e Micheli Ortega Escobar (integrantes do Coletivo de Autores) comentam a crítica de Kunz (2004) (sem citá-lo nominalmente) ao se referirem à cultura corporal como “alvo de críticas por sugerir a existência de ‘tipos de culturas’.” (Taffarel; Escobar, 2009, n.p.). Segundo as autoras o uso do termo “cultura corporal” deve ser secundário e o que deve ser considerada é a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Defendem que se deve assinalar à Educação Física o campo da cultura corporal como seu objeto de estudos, o que “não significa perder de vista os objetivos relacionados com a

¹⁰ A primeira edição desta sua obra mais conhecida é de 1994. Esta que referencio é a 6ª edição de 2004.

formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes” (Tafarel; Escobar, 2009, n.p.).

Se ignorarmos, no entanto, a entrevista de Kunz (David, 2001) e levarmos a sério suas críticas em seu texto (Kunz, 2004), poderíamos interpretar que ele está limitando a cultura a uma visão causalista de que um homem/corpo, estaria produzindo algo (cultural), em determinado lugar, com determinado propósito. Mas se considerarmos, por exemplo, as questões inerentes a uma determinada obra, como Foucault (1988) ao analisar o quadro de Magritte (Figura 1) em seu livro *“Isto não é um cachimbo”*, em momento algum pensaremos a questão corporal, de um corpo que produziu uma cultura. Ao contrário, o foco da observação será a obra. Assim como Foucault (1988), analisaremos a moldura, o cavalete, a caligrafia, os cachimbos, os signos verbais, o discurso, a intencionalidade da obra, sem necessariamente pensar a questão do corpo, que não seria considerada em primeiro lugar. Possivelmente, talvez, nem fosse considerada, como não foi por Foucault (1988).

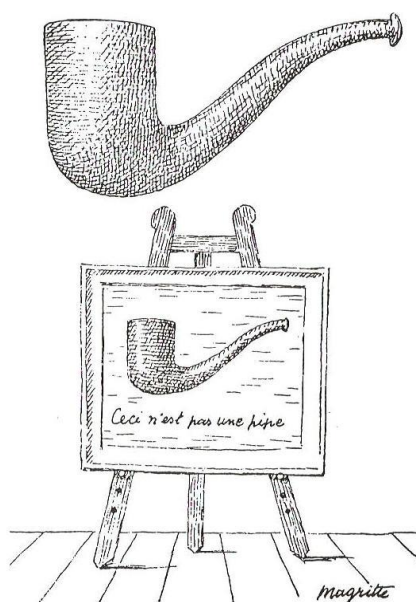


Figura 1 – Obra de Magritte, analisada por Michel Foucault em seu livro *“Isto não é um cachimbo”*, publicado em 1973 (Foucault, 1988).

Supondo que de fato seja uma preocupação louvável de Kunz (2004) em relação ao sectarismo cartesiano ao qual o corpo (corpo vs. mente) foi submetido e a tentativa do autor em combatê-lo, partilho desta mesma preocupação. No entanto julgo equivocado de sua parte atacar os conceitos de cultura corporal do Coletivo de

Autores que seguem justamente na contramão do pensamento dualista, muito forte no período do regime militar. Conceitos que ele próprio se apropria para sugerir uma suposta “redefinição”.

Para Daolio (2004), o fato de Kunz (2004) se utilizar de uma concepção fenomenológica de corpo, em detrimento de uma sociocultural e antropológica, o faz idealizar o ser humano de forma maniqueísta: “certo e errado”, “bom e mau”. Daolio (2004) argumenta que ao considerar que a Educação Física deve priorizar movimentos naturais em detrimento de artificiais e abstratos, Kunz (2004) vai “considerar alguns movimentos melhores que outros, como se não fizessem parte da mesma cultura” (Daolio, 2004, p. 27).

Para a antropologia social, que se configurou e se desenvolveu influenciada pela prática de campo, as condutas humanas não são a princípio certas ou erradas, boas ou más, melhores ou piores, mas são aquilo que expressa e dá sentido a uma dinâmica cultural específica (Daolio, 2004, p. 27).

1.9 Educação Física, poder e docilização dos corpos

Em direção oposta João Paulo Subirá Medina (1983; 1987) também traz importantes contribuições para os estudos do corpo na perspectiva cultural. Medina (1983) defende em seu texto que a Educação Física, primeiramente, precisa com urgência entrar em crise, questionando criticamente todos os seus valores, para que possua a capacidade de se justificar, buscando a sua própria identidade. Tendo em Paulo Freire seu principal referencial teórico, Medina (1983) busca refletir sobre as possibilidades de pensar o corpo através de uma “pedagogia revolucionária”, denunciando a sua domesticação no contexto brasileiro de sua época. Mas é em seu livro *“O brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo”*, derivado de sua dissertação de mestrado, orientada por Moacir Gadotti, que Medina (1987) realiza uma refinada discussão, revisitando seu texto de 1983 (Medina, 1983) e fazendo aproximações com os pensamentos de Michel Foucault. Referenciando *“Microfísica do Poder”*, Medina (1987) destaca a relação que o poder institucional pode exercer sobre o corpo.

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento no corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, soldados, sobre o corpo sadio (Foucault, 1984 *apud* Medina, 1987, p. 67).

Em Foucault (1977) – “*Vigiar e Punir*” – penso que também podemos observar a influência dos exercícios físicos para a “docilidade” dos corpos. Os corpos dóceis são aqueles analisáveis, manipuláveis, que se submetem, que podem ser utilizados, transformados, aperfeiçoados e bem treinados a partir de longos exercícios (Foucault, 1977). As disciplinas e os processos disciplinares impõem processos de sujeição e uma relação de “docilidade-utilidade”, fabricando corpos-dóceis, submissos e exercitados que, segundo Foucault (1977), terão uma aptidão aumentada e dominação acentuada. À medida que se fortaleça o corpo do ponto de vista econômico e utilitário, para o trabalho, a disciplina também diminui as suas forças em termos políticos (Foucault, 1977).

É no desenvolvimento do corpo que, para Medina (1987), durante e depois do parto “o cultural começa a conspirar contra o biológico” (p. 65). Apropriado pela cultura, o corpo vai se tornando suporte de signos sociais muito particulares, tornando-se a projeção do social. O corpo vai “falar” o que o social estará “falando” através do corpo. Introjeta-se as regras sociais, viola-o através de um conjunto de normas socioeconômicas que irá sufocá-lo, domesticá-lo, oprimi-lo, reprimi-lo, ou, como preferem aqueles que detêm o poder das instituições burguesas – educá-lo (Medina, 1987). É nesse sentido que Medina (1987) vai refletir sobre um corpo imerso num conflito estabelecido pelas classes dominantes e pelas classes dominadas, defendendo que todo discurso seja político, filosófico, sociológico, pedagógico relacionado ao corpo, passa, necessariamente, pela luta de classes. Ao contrário disto, o discurso sobre o corpo torna-se um elemento potencial de alienação e contribui para o crescimento do “fenômeno da marginalidade” (Medina, 1987). A este respeito, Medina (1987) traz o conceito de corpo-marginal, que na perspectiva das classes antagônicas, são os corpos de “milhões e milhões de brasileiros, excluídos e afastados dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo nosso modo de produção capitalista” (Medina, 1987, p. 84). De acordo com Medina (1987) é com o corpo-marginal que devemos nos preocupar se

quisermos contribuir para melhora das condições básicas dos brasileiros. Sobre a ótica do corpo opressor burguês e sua ideologia não é possível compreender as aspirações e necessidades do corpo oprimido dos marginalizados.

Medina (1987) propõe que a Educação Física adote uma “pedagogia do corpo” que de maneira global, sistêmica e dialética busque a humanização do corpo, assim como a sua liberdade e emancipação.

Repetindo Manuel Sérgio, diria que há “uma inadiável urgência de ser mais; a Educação Física clássica ‘morreu’ e, no seu lugar, há de surgir uma *ciência do homem* (...) que não seja um amontoado planejado de exercícios, a repetir-se indefinidamente, mas o desenvolvimento do sentido que se cria, no meio do sem-sentido aparente da vida, rumo à Transcendência” (Medina, 1987, p. 108).

Para Medina (1987) o corpo verdadeiramente humano é um corpo transcendental, aquele que por sua consciência e liberdade é capaz de transcender a natureza. Não é possível falar de transcendência deslocada das realidades históricas pelas quais o homem está inserido, pois do contrário não se trataria do corpo concreto dos brasileiros, mas de um corpo abstrato, metafísico, universal (Medina, 1987).

1.10 Educação Física, cultura corporal e Psicologia

Em uma proposta diferente, Mauro Betti (1994) – contrariando Bracht (1986), inclusive - julgou ser necessário que a Educação Física opere, teoricamente, com o “plano psicológico”. Em seu entendimento, a Educação Física deve orientar seus objetivos não diretamente para o corpo, mas indiretamente através da personalidade dos alunos, na esfera da cultura corporal. O conceito de personalidade, ao qual Betti (1994) fundamenta seus estudos, é o de Leontiev (1978 *apud* Betti, 1994) que entende que ela “não nasce, mas é produzida no contexto social, ao longo da vida do sujeito, o que quer dizer, construída pelas relações sociais, mediadas pela atividade do sujeito, na prática social e sobre a natureza” (p. 38).

Neste sentido, Betti (1994) defende que a Educação Física deve contribuir para a formação da personalidade do aluno na escola, do atleta no clube, do cliente

na academia. Esta deve lhes oferecer “motivos geradores de sentido” a partir das atividades da cultura corporal. Propõe que a cultura corporal seja um conjunto de valores que devam lhes ser apresentados e, conseqüentemente, escolhidos criticamente/conscientemente pelos sujeitos para serem incorporados à estrutura de suas personalidades (Betti, 1994). No caso da Educação Física escolar, Betti (1994) afirma não estar propondo que ela seja um discurso em prol da cultura corporal, mas sim uma ação pedagógica por intermédio dela. Ressalta a importância da linguagem, da mediação semiótica para auxiliar o aluno/atleta/cliente na integração da personalidade à cultura corporal, uma vez que a Educação Física está carregada de signos “linguísticos *stricto sensu*, corporais, imagéticos, do movimento, dos olhares, dos toques” (Betti, 1994, p. 42). A abordagem de Betti (1994) vai propor ao sujeito/aluno que faça uma leitura dos signos que estão relacionados à sua prática corporal: se foram boas, se os fizeram sentir-se bem, se gerou fadiga, se promove bem-estar. “Este é um saber que não pode ser alcançado pelo puro pensamento; é um saber orgânico, só possível com as atividades corporais” (Betti, 1994, p. 42).

Não posso deixar de notar e pontuar a divergência entre o pensamento de Betti (1994), em sua defesa da inserção do “plano psicológico” à cultura corporal, e a crítica de Bracht (1986) a visão “bio-psicológica”, a-histórica e a-crítica, como supramencionada. Taffarel e Escobar (2009), provavelmente também discordariam desse pensamento:

Essas abordagens da Educação Física Escolar, obstinadas pelo empirismo e hoje estimuladas pelo teor das orientações legais, desembocam, inevitavelmente na defesa de uma "Cultura do corpo", a qual pode ser explicada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes {área Afetiva + área cognitiva + área motor = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo no trabalho (Taffarel; Escobar, 2009, p. 4).

Em outro texto Betti (1996) justifica que somente um positivista muito rígido discordaria das críticas à “biologização” da Educação Física e da suposta neutralidade da ciência. Apesar de considerar que o “paradigma da condição física” (Betti, 1996, p. 80) não deve ser excluído do debate. Se referindo especificamente ao Coletivo de Autores e Valter Bracht, Betti (1996) afirma que os autores restringem o alcance conceitual do campo à escola, quando antagonizam com o esporte,

hostilizam as academias e se associam às Ciências Humanas, criticando as bases epistemológicas das Ciências Naturais. Defende Betti (1996) que, desta forma, estaria instalada uma nova dicotomia e que Bracht estaria se esquecendo de que o marxismo também é empírico e, eventualmente, recorre à quantificação e a procedimentos estatísticos. Conclui sua crítica acenando para uma paridade entre as Ciências Humanas e Naturais e que não se deveria optar entre uma e outra.

Concordando ou não com o pensamento de Betti (1996; 1994; 1993), não podemos deixar de assumir que tanto as Ciências Humanas quanto as Naturais estão atualmente na grade curricular dos cursos de graduação em Educação Física. Disciplinas como Biologia, Anatomia, Fisiologia do Exercício, Biomecânica, Bioquímica e, por outro lado, História da Educação Física, Sociologia, Filosofia, Psicomotricidade, por exemplo, compõe tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado. Concordo com Mauro Betti que a paridade entre as ciências deve ser sempre perseguida em busca do progresso da área. No entanto, não posso deixar de lembrar que os partidários das Ciências Naturais também sempre questionaram as bases epistemológicas das Ciências Humanas, como vimos na sessão anterior. Penso e reforço que tanto Daolio (2004) quanto Betti (1996), ao acusarem Valter Bracht e o Coletivo de Autores de promover uma separação entre biológico vs. cultural, Ciências Naturais vs. Humanas não levaram em conta a conjuntura política e a necessidade de suas proposições para o período.

Porém, também farei justiça a Mauro Betti trazendo seu outro texto (Betti, 1993) que critica a narração de Galvão Bueno na Rede Globo, na Copa do Mundo de 1990, em que o Brasil perde para a Argentina e é eliminado na jogada de Maradona que resultou no gol de Caniggia, e ele comenta: "(...) quando ele driblou o primeiro tinha que tomar uma varada e jogar ele do lado de fora do campo, aí ele não fazia mais nada disso. Eles dão no nosso!" (Bueno, 1990 *apud* Betti, 1993, p. 49)¹¹. E no vídeo deste link que cito na nota de rodapé, também podemos observar outra fala de Galvão Bueno – não mencionada por Betti (1993) - reforçando a fala anterior: "Agora, por que que essa pancada não deram logo no Maradona quando ele armou aquele salseiro que a Argentina chegou no gol?".

¹¹ E que atualmente pode ser vista e ouvida pelo link do YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=A6HIIFx_L4o

Betti (1993) argumenta que o valor do esporte é muito mais rico e complexo do que este “esporte espetáculo” e ressalta a importância da Educação Física em integrar as pessoas no universo da cultura corporal de forma ativa - nas danças, esportes, jogos e ginásticas - ao invés do consumo passivo alimentado pela mídia. No mesmo texto, Betti (1993) também destaca o cuidado que se deve ter com as crianças para que não sejam enganadas por um sistema mercantilista. Desde cedo, elas são inseridas em um mundo esportivo global - diferente da prática esportiva real - que transforma a cultura corporal em mercadoria para ser vendida pelos meios de comunicação (Betti, 1993). Apesar de sua crítica inicial a Bracht, nesse texto o autor parece ignorar suas discordâncias. Betti (1993) finaliza seu texto de forma otimista acenando para as muitas possibilidades de resistir, citando o caso de atletas de judô ingleses que se opuseram às mudanças nas regras da modalidade, pois seriam mais atraentes para a televisão.

1.11 Educação Física nas LDB

Nas sessões seguintes revisito algumas discussões, marcando o meu posicionamento, a respeito das normatizações propostas/impostas pelas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos PCNs relacionadas, especificamente, à Educação Física Escolar. Penso que este exercício de reflexão seja importante para nos auxiliar na compreensão dos rumos que a noção de Educação Física Escolar tomou na BNCC, atualmente. Veremos aqui as intertextualidades, entre as versões da LDB, PCNs e BNCC, que Fairclough (2001) em Bakhtin, define como o “modo como os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão ‘respondendo’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam” (Fairclough, 2001, p. 134)¹². Penso que com os textos das leis e documentos oficiais não é diferente.

Não houve na LDB atual, assim como nas alterações por ela sofridas, o intuito de promover benefícios pedagógico-educacionais e sim o de atender a interesses político-ideológicos. Na primeira versão da LDB a Educação Física Escolar sempre

foi vista como uma “atividade”, ou seja, uma prática desprovida de qualquer comprometimento pedagógico amplo. A atividade seria o “fazer pelo fazer”, sem objetivos educacionais voltados para uma educação integral e focados exclusivamente no aspecto biológico. É a visão utilitarista de corpo visto como um produto. Castellani Filho (1988) esclarece essa concepção de atividade e suas implicações contidas na lei.

A compreensão de Educação Física, enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se dessa forma no ‘fazer pelo fazer’ –, explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar [...] enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (Castellani Filho, 1988, p. 84).

Na primeira LDB nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) e pelo Decreto nº 705/1969 (Brasil, 1969) todos os níveis de escolarização – cursos primários, médios até os 18 anos de idade e predominância esportiva no ensino superior - eram atendidos pela Educação Física e a facultatividade estava circunscrita ao curso noturno. O aluno do ensino noturno era visto como um trabalhador que já tinha exercido toda uma exigência corporal durante o dia e, portanto, a Educação Física não podia lhe exigir ainda mais. Afinal, no dia seguinte este aluno precisaria seguir contribuindo com sua força corporal para o trabalho que lhe cabia. Havia na LDB de 1961 (e ainda há na atual, como veremos adiante) uma interpretação de que a Educação Física está ligada ao fazer, ao dispêndio de energia e ao trabalho exclusivamente corporal. Esta concepção de Educação Física presente na LDB de 1961, de acordo com Castellani Filho (1998), tem suas origens no governo de Getúlio Vargas, no Estado Novo.

Os motivos justificadores do tratamento por ela recebido já estavam presentes há três décadas. Basicamente, centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30, e apoiava-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica. A necessidade do adestramento físico – era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo (Castellani Filho, 1998, p. 5).

¹² Aprofundo os conceitos de intertextualidade e interdiscursividade, em Fairclough (2001), no

A íntegra dos artigos, da Constituição de 1937, ao qual Castellani Filho (1998) se refere:

Art 131 - A **educação física**, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o **adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937, n.p., grifo nosso).

Deste modo, associada à necessidade do adestramento físico buscava-se forjar um corpo produtivo, forte e saudável, de acordo com Castellani Filho (1998). Tal corpo deveria ser ao mesmo tempo dócil, no sentido foucaultiano do termo (Foucault, 1977), para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-lo, ou seja, obediente e disciplinado muito inspirado nos padrões hierárquicos das instituições militares (Castellani Filho, 1998). A LDB de 1961 normatizava, portanto, uma Educação Física como uma prática sem fins pedagógicos e educacionais, ao contrário, estava focada em obediência, disciplina e preparação (física) dos alunos para o trabalho. Além de promover a desmobilização de forças opositoras ao governo. Era clara a intenção de se ter uma legislação que colaborasse com a ordem política vigente, objetivando aparar as possíveis arestas no campo educacional que colocassem em risco o projeto de sociedade em construção na época. A Educação Física era destituída de possibilidades de ser pensada, teorizada e tensionada através de conteúdos que potencialmente poderiam gerar consciência crítica. Havia o interesse do Estado em formar um aluno que viria contribuir com o progresso econômico nacional. Esperava-se ao término da escolarização básica sujeitos dispostos ao trabalho, ao esforço físico que viessem a melhorar o quadro de produção interna e aproximassem o país das grandes potências econômicas.

Alterando a LDB de 1961 (Brasil, 1961) pela Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971b) e pelos posteriores Decretos nº 69.450/1971 (Brasil, 1971a) e nº 6.503/1977 (Brasil, 1977), foi estabelecida a facultatividade para os alunos em todos os graus e ramos

de ensino que: comprovassem trabalhar mais de seis horas por dia e estudassem à noite, posteriormente, estendida a todos os turnos; que tivessem mais de 30 anos de idade; que estivessem prestando serviço militar; que estivessem “fisicamente incapacitados”; às mulheres que tivessem filho(s) e; aos alunos do ensino superior de pós-graduação. A esta última normatização, em particular, ressaltar que a interpretação se baseava no pensamento cartesiano, como mencionei nas linhas acima, na qual estes alunos de pós-graduação, estando (supostamente) em níveis mais avançados intelectualmente, necessitariam exercitar a mente ao invés do corpo. Em relação às demais facultatividades, para as alunas mães, o entendimento era de que a exigência física no trato e cuidado com os filhos, as liberaria das aulas de Educação Física para poupá-las de um esforço físico adicional. Castellani Filho (1998) chama nossa atenção para uma clara alusão de que, nesta concepção, cabia somente à mulher cuidar dos filhos e ao marido prover o sustento da casa; a ausência dos “incapacitados fisicamente” nas aulas reforçava a tese de que a Educação Física estaria isenta da necessidade de ser pensada, refletida e teorizada; aos militares a similaridade entre o esforço físico nas Forças Armadas com o da escola; aos homens de 30 anos - porque as mulheres nessa faixa etária, que não fossem mães, não estavam inclusas – que já estariam na condição de provedor da família, deveriam buscar sua própria aptidão física, quando julgassem necessário e; os alunos que trabalhassem mais de seis horas por dia, pois reforçava-se a lógica de que não cabia à escola, mas ao próprio aluno a responsabilidade pela manutenção, capacitação e reprodução da sua força corporal de trabalho (Castellani Filho, 1998).

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988), de acordo com Saviani (2019), criou novas esperanças para a elaboração de uma nova LDB. No entanto, tais esperanças mais tarde foram frustradas pela ofensiva neoconservadora que chegou ao poder a partir da década de 1990. Havia na nova LDB aprovada em 1996 - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) – traços destas políticas que acabaram por se tornar hegemônicas no período. Por um lado, reconheciam a importância da educação enquanto, por outro, reduzem investimentos na educação pública e transferiam a responsabilidade do Estado para as organizações não governamentais e iniciativa privada (Saviani, 2019). Em relação à Educação Física na LDB de 1996, em seu artigo 26º e parágrafo 3º, ela deixa de ser vista como uma “atividade” e se torna um componente curricular obrigatório:

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996, n.p.).

Castellani Filho (1998) considera que esta última redação dada pela LDB de 1996 retira a Educação Física do eixo paradigmático da aptidão física, condicionando-a a tão somente a preocupação com o desenvolvimento físico dos alunos. E que, para o autor, a manutenção da facultatividade ainda revele uma estreiteza pedagógica. Discordo em parte de Castellani Filho (1998), pois penso que, apesar da mudança deste paradigma, a facultatividade contida na LDB de 1996 ainda aproxima a Educação Física de um viés ligado à aptidão física e ao esforço físico. Estabelecer a facultatividade ao curso noturno remete, ainda que implicitamente, às versões anteriores da lei em seus entendimentos de que os alunos trabalhavam durante o dia e, em estudando à noite, necessitavam estar dispostos fisicamente para trabalhar no dia seguinte. Se observarmos os demais parágrafos do mesmo artigo 26º, veremos que (segundo a LDB de 1996) a Educação Física não deveria ser capaz de proporcionar o “conhecimento da realidade social e política”, como a língua portuguesa e a matemática, promover o “desenvolvimento cultural”, como a arte ou, ainda, demonstrar as contribuições das diferentes matrizes culturais “indígena, africana e européia”, como o ensino da História do Brasil:

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da **língua portuguesa** e da **matemática**, o conhecimento do mundo físico e natural e da **realidade social e política**, especialmente do Brasil. § 2º. O ensino da **arte** constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o **desenvolvimento cultural** dos alunos. [...] § 4º. O ensino da **História do Brasil** levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das **matrizes indígena, africana e européia** (Brasil, 1996, n.p., grifo nosso).

O que estariam pensando os professores e professoras de Educação Física que trabalham conteúdos na escola, como a capoeira, os jogos indígenas, o jongo, o samba de roda do recôncavo baiano, o maculelê ao ler este trecho da lei? Para evitar redundâncias, acredito que nas sessões anteriores já demonstrei o quanto

este reducionismo é absurdo, tendo em vista toda a literatura sobre cultura corporal, muito anterior à LDB de 1996.

Havia (e ainda há) uma visão deturpada por parte dos membros dos poderes legislativos e executivos. A facultatividade continuava vinculando a Educação Física ao caráter biologicista. Esta percepção do campo cerceia o pleno desenvolvimento do aluno, uma vez que a Educação Física pode ser retirada do currículo escolar. Isto por si só demonstra a incoerência das legislações, pois comprometem o eixo curricular desestimulando a sua prática. Esta visão torna a Educação Física um fazer utilitário sem objetivos educacionais, um passatempo, algo para melhorar o desempenho físico do aluno. É preciso romper com esta visão ao olhar para o aluno, pensando-o em um sentido de totalidade. A que se ressaltar também que os integrantes dos poderes que votaram/sancionaram tanto a Lei 5.692/1971 quanto a de 1996, demonstraram preocupação com a saúde dos alunos. No entanto, não levaram em consideração que saúde não envolve somente aptidão física, mas também a educação, o lazer, a alimentação, o tempo livre, o estado emocional, o prazer, entre tantos outros fatores que são de responsabilidade do Estado oferecer e que a Educação Física pode contribuir.

Castellani Filho (1998) atribui diversas outras proposições da LDB de 1996 em diferentes aspectos - que não entrarei no mérito por estar direcionando este estudo exclusivamente à Educação Física - a um novo espectro político que vinha pairando a política brasileira, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) para seu mandato iniciado em 1995. O autor também atribui a um perfil conservador do Congresso Nacional extremamente favorável às iniciativas neoliberais e privatistas (Castellani Filho, 1998). Reconheço toda a importância das obras de Castellani Filho (1998; 1988) para o campo da Educação Física e concordo que, realmente, o governo de FHC foi privatista e neoliberal, mas me questiono se não haveria certo maniqueísmo por parte do autor. No ano de 2003 a LDB de 1996 torna-se ainda pior para a Educação Física, alterada pela Lei nº 10.793/2003 (Brasil, 2003b), trazendo de volta as diversas facultatividades herdadas do período ditatorial, tão criticadas por Castellani Filho (1998; 1988), e sancionadas pelo governo progressista do presidente Lula.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática 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; IV – amparado pelo Decreto- 5.692 no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole (Brasilb, 2003, n.p.).

Considero a Lei 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasilb, 2003) um importante avanço para a educação brasileira e para luta antirracista. No entanto, não posso deixar de lembrar que o inciso V, vetado posteriormente na Lei nº 10.793/2003 (Brasilb, 2003), diz respeito ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, especificamente, no parágrafo 3º que trata da Educação Física novamente pelo entendimento parco de que a disciplina não conseguiria abordar a temática. Diversos autores já explicitaram esse reducionismo, com pesquisas refinadas, demonstraram largamente a estreita conexão da capoeira com a Educação Física Escolar e a cultura corporal.

Concordo com Saviani (2019) que os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) reverteram, parcialmente, a orientação neoliberal que estava em curso nas políticas educacionais adotadas pelos governos anteriores de Fernando Collor (1990-1992) e FHC (1995-2002), posteriormente retomadas pelo de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Ainda que os governos do presidente Lula se aproximassem mais de minhas concepções ideológicas e políticas, em relação ao governo FHC e, infinitamente, mais em relação ao governo Bolsonaro, não posso deixar de enfatizar que esta nova redação de 2003 (Brasilb, 2003) foi muito ruim para a Educação Física. Algo também não tão animador – sobretudo para o campo progressista da Educação Física – ocorreu no final dos anos 1990 e início dos anos 2000: a publicação dos PCNs, pelas razões que expomos a seguir.

1.12 Educação Física e PCNs

É preciso ser dito, inicialmente, que de acordo com Saviani (2019) os PCNs eram parte da estratégia de reformas políticas pontuais, tópicas, localizadas, que seriam mais fáceis de serem aprovadas, esquivando-se das pressões e resistências oposicionistas. Além de seu caráter ambíguo que oscilava entre uma adoção obrigatória ou apenas como uma referência para Estados, municípios e suas escolas criarem seus próprios currículos. Assim como Saviani (2019) e Moreira (1996) considero os discursos contidos nos PCNs (assim como na BNCC), a respeito da promoção de uma educação de qualidade, uma proposta neoliberal própria do governo FHC. Lopes e Macedo (2011) também trazem esclarecimentos adicionais, a este respeito

[...] as perspectivas neoliberais sustentam discursos em torno da necessidade de novas e eficientes formas de gerenciamento das escolas, políticas de responsabilização de professores pelos resultados dos alunos e introdução nas escolas de disposições e interesses do mercado. Em países com sistema educacional centralizado como Inglaterra e Nova Zelândia, essas características se evidenciam diretamente nas propostas de currículo nacional (Lopes; Macedo, 2011, p. 239).

Havia, segundo Moreira (1996), na década de 1980 uma tendência de implantação de um currículo nacional em países como Espanha, Estados Unidos e Inglaterra com perspectivas de homogeneização da cultura. As políticas de currículo, de acordo com Lopes e Macedo (2011), dão uma guinada ao espectro político da direita, na década de 1980, em diversos países do mundo, quando se iniciam as tentativas de centralizações dos sistemas educacionais e estabelecimentos de currículos nacionais, distribuição de livros didáticos, implantação de processos avaliativos institucionais de alunos e docentes. Tais perspectivas viriam motivar o governo brasileiro, na década de 1990, a importar essas políticas curriculares que mais tarde seriam materializadas nos PCNs (Moreira, 1996). Moreira (1996) prossegue em seu texto denunciando que os PCNs foram elaborados por uma equipe de professores, selecionada pelo Ministério da Educação (MEC), da Escola da Vila, localizada em São Paulo, e que não houve a participação de nenhum professor universitário se quer. Os professores desta escola foram os responsáveis

pela elaboração dos conteúdos mínimos, deixando de considerar as experiências de tantos outros professores dos demais Estados do país. As instituições científicas e universidades foram sumariamente excluídas do processo de elaboração e o Grupo de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, segundo o autor, já vinha há tanto tempo discutindo a questão, não foi consultado em nenhum momento (Moreira, 1996). Segundo Moreira (1996) não houve ainda, por parte do MEC, um convite para os encontros de discussão dos PCNs, ocorridos em Brasília e São Paulo, aos teóricos que vinham criticando e apontando restrições e equívocos dos currículos nacionais dos outros países.

Os PCNs também acabam por sugerir um certo assimilacionismo ao defender que todas as culturas devem se integrar a uma cultura hegemônica. Pretende-se, de acordo com Moreira (1996), um foco no “comum”, no “essencial a todos” em um cultivo de conhecimentos e valores, supostamente, úteis para todos e que, para o autor, acabam por reforçar e acentuar o processo de reprodução das desigualdades sociais. Essas valorizações iriam, portanto, negligenciar as questões de ideologia e poder, além de “neutralizar possíveis tentativas de atender às especificidades locais, diversificar a cultura escolar e dialetizar diferentes leituras de mundo que os diferentes grupos elaboram” (Garcia, 1995 *apud* Moreira, 1996, p. 20). E questiona

Veja-se a ambigüidade: há valores culturais que "nos são próprios", há conteúdos essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas, apesar do reconhecimento da diversidade cultural que marca o país. Pergunto: a que grupos tais valores são próprios? trata-se de reforçar valores já existentes ou de promover a construção de valores comuns? que critérios norteiam de fato a escolha do que deve ser preservado ou construído? como determinar a essencialidade e a relevância de alguns conteúdos? de quem são eles? a quem sua inclusão no currículo deverá favorecer? que se entende por desenvolvimento do aluno? e da sociedade? Questões, enfim, levantadas há mais de duas décadas pelos autores da sociologia do currículo e que se encontram ausentes do documento (Moreira, 1996, p. 19).

Outra questão que chama a atenção é o fato de os PCNs estarem permeados hegemonicamente pelo construtivismo, tendo o espanhol César Coll como consultor de sua elaboração na época (Moreira, 1996; 1997). Castellani Filho (1998) também critica e denuncia que os PCNs de Educação Física estavam limitados apenas a um referencial, “o construtivismo piagetiano respingado de nuances sociointeracionistas

vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo” (Castellani Filho, 1998, p. 23). Moreira (1997) em outro texto associa os PCNs a um caráter “psicologizante” e a uma perspectiva tradicional de currículo muito inspirada nas obras de Ralph Tyler. Dentro de tal perspectiva o currículo acaba sendo visto como elemento neutro de transmissão cultural, despido de seus aspectos ideológicos e políticos (Moreira, 1997). Não há embates, conflitos, discussões, pois os conhecimentos são reduzidos à transmissibilidade que deve ocorrer na escola, sem que sejam problematizados. As reflexões de César Coll estariam, de acordo com Moreira (1997), repletas das influências de Tyler em seus objetivos educacionais, ensino eficaz, avaliação das experiências de aprendizagem e na preocupação do “como fazer”.

A perspectiva de psicologização de César Coll, que inspirou a elaboração dos PCNs no Brasil, define a identidade dos alunos praticamente por códigos psicológicos e parece saber o que são as crianças e adolescentes. Neste contexto pensa-se que para educar basta adaptar objetivos e conteúdos aos níveis de desenvolvimento do aluno (Moreira, 1997). O problema dessa perspectiva, além de seu caráter conservador, é que exclui a possibilidade de uma postura crítica sobre os conhecimentos, valores e relações sociais dominantes.

Algo não muito diferente ocorreu com os PCNs de Educação Física do final da década de 1990 e início de 2000 (Brasil, 2000; Brasil, 1998; Brasil, 1997). Seus autores tentaram reificar e se apropriar da noção de cultura corporal, que foi forjada na teoria crítica, por autores progressistas, marxistas e neomarxistas, através de um reducionismo próprio da ideologia conservadora. Na primeira parte do documento, em seu primeiro capítulo, há duas sessões que tratam diretamente da cultura corporal: “*A Educação Física como cultura corporal*” e “*Cultura corporal e cidadania*” (Brasil, 1997). Reproduzo e analiso alguns trechos a seguir:

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal. Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm

em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (Brasil, 1997, p. 23).

Neste trecho os autores dos PCNs de Educação Física (Brasil, 1997) buscam estabelecer o conceito de cultura e cultura corporal, com definições genéricas, ignorando a vasta literatura e discussões previamente promovidas por diversos autores. E prosseguem mais adiante:

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um **estilo pessoal** de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (Brasil, 1997, p. 24, grifo nosso).

Este “estilo pessoal” é definido no próprio documento como formas de afetos, sentimentos, sensações e relações interpessoais dos alunos que deveriam se integrar à aprendizagem pela prática da cultura corporal (Brasil, 1997). É evidente a tentativa de ressignificar a noção de cultura corporal, vinculando-a a uma tendência “psicologizante” e, conseqüentemente, isenta das críticas políticas que vinham sendo feitas desde a década de 1980. No fragmento seguinte as ideias liberais, contidas nos PCNs saltam aos olhos:

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como **direito de todos o acesso a eles**. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de **valores e princípios democráticos**. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque (Brasil, 1997, p. 24, grifo nosso).

Além de não poder deixar de notar o fato de que os autores consideram os conteúdos da cultura corporal como “produtos”, podemos observar aqui a velha falácia dos “direitos iguais para todos” e a promoção dos “princípios democráticos”. Convém questionar como esta “democracia” idealizada se dará quando, por exemplo, somente as escolas particulares mais abastadas contam com piscinas

para as suas aulas de natação? Quantas escolas públicas possuem quadras de tênis, equipamentos esportivos de alto custo, como os da esgrima?

Me surpreende ver autoras como Suraya Darido - que até os dias atuais tem algumas de suas obras como referências para editais de concursos em Educação Física - tentar defender, em Darido *et al.* (2001) e Darido e Sanches Neto (2005), os PCNs de Educação Física como um grande avanço para o campo. Darido *et al.* (2001) se esforçam para tentar justificar o “enfoque psicologizante” afirmando que as críticas de Moreira (1996) foram feitas superficialmente. Baseados em tal enfoque, defendem que há no documento uma preocupação com a formação de “cidadãos críticos” e “abordam os temas emergentes da sociedade global e brasileira” (Darido *et al.*, 2001, p. 29). Que estes deveria integrar os alunos à cultura corporal, pelo princípio da inclusão, problematizando-a criticamente por meio das vivências de seus conteúdos (Darido; Sanches Neto, 2005). O que os autores (e os PCNs) não explicam é como formar cidadãos com consciência crítica sem consciência de classe ou como democratizar a cultura corporal em um país tão desigual como o Brasil. Os autores também depositaram suas esperanças na resolução dos problemas educacionais por intermédio dos PCNs, defendendo sua implementação com mais rigor.

[...] parece uma tentativa tímida de suprir algumas necessidades objetivas para a implementação da proposta, como a preparação dos professores. Esperamos que não seja também uma tentativa tardia, pois alguns problemas educacionais brasileiros parecem já ser estruturais e cada vez menos passíveis de interferências sistemáticas a médio prazo (Darido *et al.*, 2001, p. 30).

Passados mais de vinte anos da publicação dos PCNs e do texto de Darido *et al.* (2001) e, considerando os recorrentes resultados negativos da Educação brasileira nas avaliações de aprendizagem (e seus métodos extremamente questionáveis), tão aclamadas pelo pensamento neoliberal - como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras -, percebemos que essas aspirações dos autores não se concretizaram. Me questiono, na verdade, se tais aspirações eram/são de fato ingenuidade ou conviência, uma vez que Suraya Darido, Jocimar Daolio, Mauro Betti e Elenor Kunz – com seu nome escrito de forma errada como “Elianor Kunz” – figuram nas sessões

de “Agradecimentos”, “Consultores” e “Consultoria” dos PCNs, ao lado de César Coll (Brasil, 2000; Brasil, 1998; Brasil, 1997). Com exceção de Kunz, todos esses autores cadastraram os PCNs, em seus Currículos Lattes, como sendo de suas autorias ou como pareceristas. Em relação à BNCC (Brasil, 2018), o nome de Marcos Garcia Neira está na “Comissão de Especialista” da 2ª versão, de Valter Bracht em “Leitor Crítico” da 1ª versão e de Suraya Darido em “Redatora” da versão final e em “Comissão de Especialista” da 2ª versão – assim como o de Marcos Garcia Neira. Com exceção do parecer crítico de Bracht, que analiso no capítulo 3, não tive acesso às participações desses autores no processo de elaboração de ambos os documentos, o que torna impossível julgar, analisar. Por outro lado, não se agradece a quem é contrário ou simplesmente não quer que o documento exista. Além de Suraya Darido também ter sido a autora principal do “Manual do Professor” de Educação Física, livro didático inspirado na BNCC, que analisamos mais adiante no capítulo 4.

Retomando a questão das avaliações supramencionadas, não defendemos o uso destas, ao contrário. Mas é interessante observar as contradições de um documento concebido por um viés neoliberal, com a promessa de melhorar a qualidade da educação, não conseguir impactar de forma significativa seus próprios indicadores de testagem promovidos por corporações empresariais¹³.

Outro fator que também surpreende é o de não vermos nas referências dos PCNs de Educação Física a obra clássica do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992) e nenhuma de Valter Bracht que inaugurou, em Bracht (1989), o uso do termo cultura corporal. Ambos as obras trazem a luta de classes para o debate. Falar de cultura corporal sem alguns desses autores é como falar de marxismo sem Marx ou de pedagogia do oprimido sem Paulo Freire. No entanto, há diversas referências à Mauro Betti, que também participou ativamente da elaboração dos PCNS, e como vimos nas sessões anteriores, é partidário de uma concepção mais ligada à psicologia para a cultura corporal e para a Educação Física. Além de quatro a Piaget, uma a Vygotsky, uma a César Coll e diversas outras referências com o viés

¹³ Não pretendo aprofundar uma discussão sobre essas sistematizações de testagens externas e padronizadas da Educação Nacional. Para tal, penso que o texto de Susana Schneid Scherer cumpre bem este papel: SCHERER, Susana Schneid. Capitalismo e a Estratégia das Avaliações Escolares Externas. Anais do II Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 14 a 17 de outubro, Campina Grande, PB, 2015.

predominante da psicologia, assim como a atual versão final da BNCC (Brasil, 2018).

1.13 Breve problematização/panorama histórico da concepção e aprovação da BNCC (2014-2018)

Nesta sessão tenho por objetivo apresentar/problematizar um breve panorama histórico da gênese da BNCC, assim como as alterações propostas por suas versões (Brasil, 2015; 2016a; 2017a; 2018) e alguns dos seus impactos na Educação Física Escolar.

O MEC possui um *site* (Ministério da Educação, s.d.)¹⁴ voltado para a divulgação e promoção da BNCC, onde é possível navegar por ela de forma interativa, baixá-la em arquivo pdf, entre outras funcionalidades. O *site* ainda possui uma opção de acessar um “Histórico da BNCC” constando uma linha do tempo, onde são listados documentos e fatos que seriam marcos para a elaboração da BNCC. De acordo com o mesmo *site* as origens da BNCC estariam na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 e parágrafos seguintes:

Art. 210. Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, n.p., grifo nosso).

Não há nenhuma menção a uma BNCC e sim a “conteúdos mínimos” e a uma “formação básica comum”. O que vemos mais adiante no texto constitucional é que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988, n.p.), que o ensino religioso será facultativo e que o ensino fundamental será ministrado em

¹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base [site]. s.d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

língua portuguesa e às comunidades indígenas sua língua materna (Brasil, 1988). O que veio a partir daí foi resultado de disputas políticas por hegemonia do que ensinar em detrimento do que deveria ser excluído do currículo. Considero esta atribuição da origem da BNCC ao texto da Constituição mera falácia do discurso de autoridade.

Oito anos depois a LDB de 1996, segundo o *site* do MEC, vai reforçar essa ideia em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter **uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, n.p.).

Sobre o texto da LDB, Saviani (2016) também defende que “base nacional comum” é uma expressão que carece de explicitação sobre seu significado e que a necessidade desta base já teria sido equacionada por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das DCN. E questiona: “qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular’?” (Saviani, 2016, p. 75).

Entre outros “marcos”, ressaltam no *site* do MEC (Ministério da Educação, s.d.) a consolidação dos PCNs, entre os anos de 1997 e 2000, como referenciais de qualidade para a Educação brasileira, onde já previam o desenvolvimento de competências e habilidades através de uma proposta normativa, reforçando a necessidade de um currículo mínimo para todas as escolas do Brasil. Além de ressaltarem também a importância da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 e 2014, que defendeu a criação da BNCC e no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), a necessidade de melhorar o ensino através de uma BNCC.

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino fundamental; [...] 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular** do ensino médio; [...] 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional**

comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...] 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a **base nacional comum dos currículos** da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (Brasil, 2014, n.p., grifo nosso).

Nos anos seguintes ao de 2014, Destro (2019) resume como se deu o processo de elaboração/aprovação da BNCC:

[...] 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. 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 (Destro, 2019, p. 106).

Em seu *site*, o MEC também exalta uma suposta construção democrática afirmando que a primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), contou com 12 milhões de participações dos diversos setores da sociedade e diversos seminários.

A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de

Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições (Ministério da Educação, s.d., n.p.).

A este respeito Destro (2019) afirma que se tentou hegemonizar este discurso da construção democrática, participativa e dialógica em várias etapas. A autora, no entanto, esclarece que não foi feito um diagnóstico da Educação Básica e que foi considerado somente aquilo que os especialistas de cada disciplina conheciam e propuseram. Lembra que entidades educacionais como a ANPEd e que professores de diferentes realidades escolares, pesquisadores, acadêmicos que contestavam a época o discurso do governo federal pró-BNCC, não foram convidados a participar do debate (Destro, 2019). Andrade (2023) também nos lembra que esse processo se deu sob o domínio do empresariado educacional organizado, responsável pelo Movimento pela Base, que ignorava o debate do campo acadêmico. Ocasão em que a ANPEd promoveu a campanha contrária à BNCC “#Aqui já tem currículo: o que criamos na escola...” apresentando críticas à centralidade curricular que estava em construção naquele momento. Destro (2019) defende que uma maciça participação via *site* não garante uma participação democrática, mas apenas tenta legitimar este discurso, suprimindo conflitos que viriam surgir. Sobre a participação de 12 milhões de pessoas, Destro (2019) citando Cássio (2017), quem analisou os microdados da consulta pública, afirma que este número é claramente inverossímil. O autor obteve tais dados da Secretaria Executiva do MEC, pela Lei de Acesso à Informação, e descobriu que o número de contribuintes foi de 143.928 efetivamente, dos mais de 300 mil cadastros realizados. Afirma ainda que, desta forma, estes 12 milhões citados no *site* não representam de fato 12 milhões de contribuintes (Cássio, 2017 *apud* Destro, 2019).

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 (Destro, 2019, p. 111).

Além da ANPEd a Associação Nacional de História (ANPUH), de acordo com Andrade (2023), já evidenciava como a BNCC impulsionava o setor educacional, restringia a autonomia dos professores, relegava o currículo ao controle das avaliações e promovia uma perspectiva mecanicista de conhecimento. Entretanto, a autora defende que a atual versão final da BNCC (Brasil, 2018) difere muito da versão inicial que circulou durante o governo Dilma em 2015. A versão final, por exemplo, não mais contemplava as temáticas de gênero e sexualidade nos “Temas Contemporâneos” e nas “Habilidades” de “Ciências da Natureza” (Andrade, 2023). Fato que ocorreu por pressões de grupos reacionários - especialmente a Bancada Evangélica da Câmara Federal, que integrava a base do governo Temer – sobre o empresariado educacional que adotava um discurso “liberal progressista clássico”, de acordo com a autora.

O ex-presidente Temer foi peça-chave no avanço reacionário na BNCC, inclusive a Bancada Evangélica patrocinou o golpe. Nesse ínterim, foram divulgadas reportagens intituladas “Bancada Evangélica pediu a Temer retirada de gênero e sexualidade da BNCC” (Fernandes e Barreto, 2017); “Temer recebe Bancada Evangélica em seu gabinete” (Rothenburg, 2016) e “Temer inaugura república evangélica” (Ruffalo, 2016). (Andrade, 2023, p. 129).

No seu *site* o MEC também omitia em seu “marco histórico” que no ano de 2016, já no governo ilegítimo de Michel Temer, na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016a) e através de Medida Provisória (MP) 746/2016 (Brasil, 2016b), que alterava a LDB de 1996, houve uma tentativa de estender a facultatividade da Educação Física a todo o Ensino Médio, onde “Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio” (Brasil, 2016b, n.p.). Esta facultatividade, na prática, daria o golpe final, com que tanto flertaram as várias versões da LDB, excluindo definitivamente a Educação Física do currículo do Ensino Médio, não fosse a grande mobilização e intensos debates do campo contra esta MP.

Entre tantas manifestações da categoria, destaco a carta aberta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)¹⁵, renomada instituição científica criada em 1978 ligada à área de Educação Física, com duras críticas à referida MP. O CBCE realizou na Universidade de Brasília (UnB) o Fórum em defesa da Educação

Física contra a MP 746/2016, em 27 de outubro de 2016, junto à comunidade acadêmica. Após o encerramento foi entregue a “*Carta aberta do Fórum em defesa da Educação Física ao Congresso Nacional Brasileiro*” ao deputado federal o Deputado Evandro Roman (PR), a época presidente da subcomissão do desporto da Câmara dos Deputados e membro da Comissão Mista da MP 746/2016 (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2016). Os autores do documento alertavam para os riscos das privações dos direitos dos alunos do Ensino Médio à aprendizagem e à experimentação dos esportes, das danças, jogos, brincadeiras escolares e do prazer e diversas possibilidades pedagógicas que estas lhe proporcionam. Além de cercear o protagonismo estudantil em suas comunidades e ao acesso às várias lutas do Brasil e do mundo, aos esportes coletivos, às ginásticas e às práticas corporais de aventura (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2016). Destacavam ainda a falta de coerência do MEC em não reconhecer os diversos problemas de saúde que a atividade física poderia evitar e denunciavam as contradições pelos altos investimentos realizados na Copa do Mundo de Futebol, Jogos Olímpicos e Paralímpicos, em detrimento da negação da oportunidade das práticas esportivas aos alunos nas escolas do país.

Destro (2019) apresenta o posicionamento contrário, também, do CONFEF do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e de diversos autores (Bastos; Santos Júnior; Ferreira, 2017; Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2017; Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017; Molina Neto *et al.*, 2017 *apud* Destro, 2019) em relação à MP 746/2016. A autora ainda destaca a notoriedade que a discussão ganhou também na mídia em matéria do Jornal da Globo¹⁶ (Destro, 2019). Estas pressões e mobilizações fizeram o governo federal recuar e rever a MP 746/2016 retomando a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio. Entretanto, penso que, apesar de tais forças sociais não hegemônicas contribuírem direta e indiretamente, a maior parte delas focou apenas na superficialidade do documento em si. O CBCE, por exemplo, propôs a discussão contra a retirada da Educação Física do currículo, mas logo em seguida cessou as críticas quando o componente curricular foi reintegrado.

¹⁵ Sobre o CBCE ver: <https://www.cbce.org.br/>

¹⁶ Link da reportagem: <https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2016/09/especialistas-criticam-proposta-que-pode-retirar-educacao-fisica-da-grade.html>

No ano de 2017, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Brasil, 2017b), que contempla o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), viria instituir ações de aquisição, avaliação e distribuição de livros didáticos e literários, baseados na BNCC, para escolas públicas (municipais, estaduais e federais) do Brasil. E em 20 de dezembro de 2017 a versão final da BNCC (Brasil, 2018) é aprovada com seu lançamento no *site* do MEC em 3 de abril de 2018.

1.14 As questões de estudo e a organização da pesquisa

Os estudos das políticas educacionais atuais apresentam grande relevância quando há a defesa de um discurso nacional que, entre outras disputas políticas, busca legitimar a Educação Física Escolar na Educação Básica a partir de diferentes significações, inserindo-a na área de Linguagens. Penso que tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física (Brasil, 2000; Brasil, 1998, Brasil, 1997), de inspiração neoliberal, quanto em tantas outras literaturas (Bracht, 1989; 1986; Medina, 1987; Kunz, 2004; Soares *et al.*, 1992; Galvão; Rodrigues; Sanches Neto, 2005; Marinho, 2005), a noção de Educação Física Escolar se faz presente para além dessa semiose. A esse respeito, defendo que nos textos dos PCNs há a utilização de uma noção “psicologizante” – e equivocada por ser a visão predominantemente defendida no documento - de conteúdos que os alunos devem aprender passivamente e de forma acrítica nas aulas de Educação Física. Haveria também na versão final da BNCC (Brasil, 2018) tais intencionalidades? Neste sentido, enfatizo a importância, a potência e o caráter de resistência que a cultura corporal tem para a luta política, para as disputas discursivas, contra hegemônicas, não só para a Educação Física Escolar, mas para toda a sociedade.

Busco respeitar os limites do objeto de estudo que, como esclarece Cardoso (1971), somente podem ser compreendidos através de uma sofisticação e refinamento do olhar do pesquisador.

Sendo sempre limitado, parcial, o conhecimento é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade a que se refere, e aquela adequação nunca é senão relativa, e por isso mesmo provisória. Sua vigência se dá até o momento em que o conhecimento tenha

avançado a um grau superior de sofisticação e refinamento, quando seus limites se tornem mais nítidos e as restrições a sua validade fixem melhor seus contornos (Cardoso, 1971, p. 4).

Nesta pesquisa, meu olhar esteve direcionado para os discursos sobre a Educação Física Escolar - na perspectiva da cultura corporal - através da ACD, de Norman Fairclough. A ACD se caracteriza por uma proposta teórico-metodológica que possibilita investigar e analisar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia (Barreto, 2019). Segundo Barreto (2019), por ser marcada pelo realismo crítico, a ACD não pode funcionar sustentando suas formulações exclusivamente na dimensão simbólica, pois esta dimensão não dá conta da realidade. Ao contrário, ela deve sempre levar em conta o contexto histórico, estar apoiada na dimensão material e preocupada com a mudança social (Barreto, 2019). Neste sentido é que defendo que uma investigação sobre as políticas de currículo concernentes à Educação Física Escolar sejam (re)pensadas tanto em termos de suas potencialidades quanto de seus limites.

Nesta primeira etapa da pesquisa de doutorado, apresentei as ideias dividindo esta tese em dois capítulos. No primeiro, realizei um breve panorama histórico entre as relações que havia entre as teorias de currículo e uma Educação Física permeada por um entendimento de corpo dentro da perspectiva tecnicista. Após houve o rompimento com esses valores influenciado pela conjuntura política de redemocratização do país. Apresentei, ainda, as diversas concepções de Educação Física Escolar – objeto de estudos central desta pesquisa - da cultura corporal, os discursos, discussões, concordâncias e discordâncias entre seus principais autores, além de minhas posições e críticas a respeito. Realizei também a discussão sobre as intertextualidades, no sentido faircloughtiano do termo, nos textos das diversas versões da LDB, dos PCNs e da BNCC e como estes vêm (re)significando a Educação Física Escolar, buscando um sentido hegemônico. No capítulo a seguir – o segundo - aprofundo as discussões, conceitos, pressupostos, ou seja, o vasto referencial teórico-metodológico da ACD – com quem irei operar as análises ao longo da tese -, em seus autores de referência, especialmente Norman Fairclough (1985, 1989, 2001, 2003, 2010, 2012) e Raquel Goulart Barreto (2009, 2016, 2017, 2019, 2021).

Na segunda etapa da pesquisa, a proposta para os terceiro e quarto capítulos foi, através da ACD, realizar as análises propriamente ditas dos seguintes *corpus*: 1)

textos da BNCC referentes à Educação Física Escolar (Brasil, 2018); 2) textos de autores da Educação Física, com discursos relacionados a ela (Kunz *et al.*, 2020; Bracht, [Anexo A]; Betti, 2017, 2018; Taffarel; Beltrão, 2019; Castellani Filho, 2018, 2022); 3) livro didático “Presente mais Educação Física: Manual do Professor”, referente ao 3º e 5º anos do Ensino Fundamental (Darido *et al.*, 2021), que é inspirado na BNCC; acompanhados de minhas interpretações, críticas e conclusões sobre as temáticas. Neste sentido, buscamos encaminhar as seguintes questões de estudo, ao longo desta pesquisa:

1. Quais são os discursos praticados sobre Educação Física Escolar e cultura corporal na BNCC? Quais relações intertextuais e interdiscursivas estão presentes nestes textos?
2. Os discursos sobre Educação Física Escolar na BNCC têm inspiração neoliberal ou progressista? Quais suas filiações ideológicas, políticas e econômicas?
3. Quais as posições daqueles que são considerados autores de grande influência na Educação Física sobre a BNCC?
4. Quais discursos circulam no livro didático “Manual do Professor” de Educação Física, inspirado na BNCC? Quais instituições interessadas em propagar tais discursos e por quê?

Penso que tais questões possibilitaram o desenrolar de uma potente reflexão sobre a Educação Física Escolar na BNCC e para os estudos das políticas de currículo consistindo em tentativas de respostas às interpelações do campo educacional.

2 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS COM A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

2.1 Algumas considerações iniciais: os “ditos” e o silêncio dos “não ditos”

A pura verdade é que em nossas sociedades tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não

István Mészáros

Neste capítulo 2 aprofundamos as bases teórico-metodológicas da ACD assim como seus principais conceitos e pressupostos. No entanto, julgo importante tecer algumas considerações iniciais, sobre aspectos do discurso, na figura dos ditos e não ditos. Um texto é constituído por elementos explícitos que determinam o que efetivamente está sendo dito. Existem ainda os elementos externos ao texto que, implicitamente, também dizem algo – os não ditos. Importante também levar em consideração, como nos alerta Barreto (2023), que qualquer texto passa necessariamente pelo enfrentamento do já dito, sem incorrer na ingênua ilusão de que o autor é a fonte do seu dizer, deslocado das possibilidades históricas que delimitam o dizível. São nos já ditos que estão as intertextualidades e interdiscursividades, como veremos adiante neste capítulo. O enfrentamento, ao Barreto (2023) se refere, é balizado pelo já dito e pelo a se dizer, ou seja, pelo desafio de fazer avançar a produção do conhecimento na área em que se escreve uma tese de doutorado.

Assim, as práticas de linguagem remetem horizontalmente a lugares sociais e verticalmente ao processo discursivo, que precede os sujeitos e não se esgota neles e no qual, assim como na história, se inscrevem sem dominar. Neste cruzamento, os sujeitos se movem no dizível, balizados por já-dito e a-se-dizer, retomando e reenviando a outros dizeres, na tensão constante entre “o mesmo e o diferente, paráfrase e polissemia, reprodução e produção” (Orlandi, 1987; 1988; 1989; 1990; 1992; 1993) (Barreto, 2023, p. 32).

Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi desenvolveu teorias que nos permitiram a compreensão entre a relação que se estabelece entre o explícito e o implícito. Sob

tal perspectiva, as novas maneiras de ler, inauguradas pelo dispositivo teórico da Análise do Discurso (AD), segundo Orlandi (2007), nos indica que o dizer tem relação com o não dizer, considerando que há sempre no dizer um não dizer necessário.

O não dito é um elemento signifiante que determina a construção de sentido; pode ser considerado como aquilo que está implícito, mas que de certa forma sustenta o que foi dito porque a “linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” multiplicando-se em sentidos: quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresenta” (Orlandi, 2007, p. 49). Na perspectiva da AD o não-dito sempre mantém uma relação com o dito, pois:

[...] quando se diz “X” o não dito “Y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer “X”. [...] A frase “com coragem” por exemplo, significa porque estabelece uma relação com “sem medo” [...] em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva (Orlandi, 2007, p. 82-83).

O não dito neste caso é compreendido como novas possibilidades de dizer aquilo que foi dito, ao mesmo tempo opondo-se ao dizível e produzindo outros sentidos interpretativos. É apresentado também como o lugar da palavra que não foi verbalizada, mas que está implícita nas entrelinhas do discurso. Na maioria das vezes a presença do não dito é produzido estrategicamente pelo sujeito e com significado diferente visando um novo efeito de sentido de seu discurso. Por esta razão que, de acordo com Orlandi (2007), ele pode se configurar de diferentes maneiras, sendo tipificado em silêncio fundador e silenciamento ou política do silêncio.

“No silêncio fundante preside todo o movimento dos sentidos, indicando que o sentido pode ser sempre outro; é considerado como um *continuum* absoluto, o real da significação, o real do discurso” (Orlandi, 2007, p. 148). Nesta perspectiva, o silêncio não é pensado como falta, mas a linguagem é que é pensada como excesso; como um aspecto linguístico marcado pela incompletude que gira em torno do silêncio para construir o sentido. O silêncio fundador permite os movimentos de sentidos, não como uma reta, mas como sentidos que podem deslocar de vários locais garantindo a ação necessária para o funcionamento da relação da língua com

a ideologia, a partir de uma totalidade histórica, onde são produzidas todas as representações do mundo, todas as espécies de crenças e de conhecimentos.

Enquanto isto, o processo em que uma palavra apaga outras palavras é denominado de silêncio constitutivo. Ao fazermos determinadas escolhas linguísticas abrimos mão de outras, causando o apagamento de outros sentidos que possivelmente seriam indesejados e impróprios em uma dada formação discursiva. “É esse tipo de silêncio que trabalha os limites e a constituição das regiões de sentidos, determinando os limites do dizer. Isso mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis” (Orlandi, 2007, p. 139). Se no silêncio constitutivo os sentidos são determinados pelas formações discursivas, o silêncio local censura aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura social inserida num contexto-histórico. A censura proíbe o sujeito de ocupar certas posições discursivas, e conseqüentemente de inscrever-se em outros discursos. Neste sentido, o dizer não é definido pela formação discursiva do sujeito, mas formados por elementos pré-construtores do dizer. Aqui a formação ideológica impõe ao sujeito como pensar e compreender o mundo; e a formação discursiva impõe como dizer, que de acordo com Orlandi:

[...] a censura sempre coloca um “outro” no jogo. Ela sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso e outro – que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer (Orlandi, 2007, p.105).

A censura evita que o sujeito fale o que poderia ser dito, produzindo um enfraquecimento de sentidos. Ela evidencia que tanto o ato de falar como silenciar tem materialidade linguística e histórica, e que por este motivo podemos afirmar que estas facetas linguísticas sofrem influência das condições de produções. Numa ditadura, por exemplo, não se diz a palavra ditadura não por que não se saiba, mas porque não se pode dizê-la. Com isso, podemos inferir que há um processo de autoritarismo linguístico, que ditam regras a serem seguidas, responsabilizando o sujeito-autor pelos seus atos linguísticos, ou seja, pelo seu dizer. Ao propagar um movimento de resistência à censura, o sujeito falante fica preso a uma areia movediça, pois tudo que disser poderá ser usado contra ou a favor dele.

Na instância da censura como ato linguístico, o sujeito trabalha para ressignificar o seu dizer censurado por meio do processo de substituição e

deslocamento de sentidos, inserção de figuras de linguagem e jogos de palavras para criar um novo sentido ao dito. Por exemplo, no contexto da ditadura militar brasileira pós-1964, as manifestações de resistência contra o vazio deixado pela imposição ditatorial vem através da música popular brasileira (MPB) e da literatura. Estes grupos simulavam o senso comum para dizer o que era proibido, como percebemos na letra da música composta por Chico Buarque e Gilberto Gil “pai, afasta de mim este cálice de vinho tinto de sangue”. Para quem desconhece o contexto sócio histórico em que foi escrito consegue compreender um sentido profundo da letra musical, tendo uma interpretação equivocada ao pensar que ela está fazendo referência ao calvário de Cristo. Entretanto, quem conhece as condições de sua produção consegue abstrair os dizeres silenciados e concluir que ela trazia uma crítica ao “cale-se” imposto pelo regime ditatorial vigente na época. Com isso, concebemos a linguagem como passaporte para a liberdade ou como algemas para sua prisão, dependendo da forma em que for utilizada.

Para compreender o silêncio é necessário estudar os modos de produções que o envolve, as formações discursivas, e conseqüentemente, as formações ideológicas do sujeito que silencia que como foi dito anteriormente, é o que permite dizer o possível e impossível em uma dada situação discursiva. A responsabilidade interpretativa dos dizeres implícitos recai sobre o ouvinte porque é um trabalho feito baseado em opiniões subjetivas de cada indivíduo que a faz; outro fator que condiciona esta tarefa são as condições de produções que dará sentido aos discursos renunciados e silenciados.

Orlandi (2007, p. 38) aponta que para “compreender o não-dizer além da divisão explícito/implícito ou pressuposto/subentendido” devemos entender que a relação com o não dizer possibilita espaços de recorrência de processos de significação bem mais complexos que não ficam somente em um dizer que precisa ser explicitado, já que existem não ditos que, obrigatoriamente, devem ser apagados para que o discurso faça sentido e alcance o objetivo desejado.

Tanto o excesso de informação como a escassez do silêncio prejudica o sentido do discurso; no primeiro caso torna o discurso óbvio demais impedindo que o ouvinte use o raciocínio para interpretá-lo. Já no segundo caso torna o texto muito complexo, dificultando a interpretação do sentido do mesmo. Deste modo, penso que nem o dito, assim como o não dito possuem sentido próprio, mas ambos mantêm uma ligação na qual um determina, complementa e acrescenta o outro,

tornando-se componentes independentes e inseparáveis. Isso acontece porque o discurso sozinho não possui a possibilidade de abranger uma enunciação completa.

Neste contexto, ao tentarmos abstrair os sentidos mais transversos de um discurso devemos escutar os já ditos no dito e no não dito; o que implica dizer que existe uma afinidade significativa entre o dizer e o não dizer. “As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio” (Orlandi, 2007, p. 85). O silêncio permite e garante o movimento de sentidos, sendo abordado como um ato de comunicação que está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Ele pode ser “pensado como iminência de sentido, como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (Orlandi, 2007, p. 82). Entretanto, é mister salientar que não podemos depreender todos os ditos do discurso, apenas os relevantes para a situação comunicativa e os permitidos pelo contexto, pois cada discurso possui um limite interpretativo.

Especificamente em termos de ACD, Barreto (2019) nos chama atenção para as análises não se pretendam em desvelar sentidos ocultos no que é dito, como numa espécie de tentativa de “desideologização”, mas que se atenham a investigar seus pressupostos e implícitos.

2.2 A Análise Crítica do Discurso

O termo “Análise Crítica do Discurso” foi cunhado por Norman Fairclough - professor Emérito de Linguística na Universidade de Lancaster na Inglaterra -, aparecendo pela primeira vez em seu artigo científico “*Critical and descriptive goals in discourse analysis*”, de 1985 (Fairclough, 1985). A ACD pode ser compreendida como um estudo da linguagem em ação, produzidas por textos, sempre levando-se em consideração as atividades sociais. Dentro desta perspectiva faircloughiana, defendo que os textos não se restringem aos escritos, mas também aos orais e aos corporais, tendo em vista, inclusive, toda contribuição que a cultura corporal vem dando à Educação Física Escolar, como vimos no capítulo anterior. Até porque, de acordo com Barreto (2021), “a abordagem sustentada pela ACD não exclui as

questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem” (Barreto, 2021, p. 2).

Neste sentido, a ACD irá se ocupar em investigar a linguagem em ação, sempre preocupada com o contexto social presente e o contexto histórico que o forjou, dos resultantes dessas ações e dos discursos que modelam tais práticas. O discurso deve ser pensado como modo de ação (Barreto, 2017), onde há uma relação dialética entre discurso e prática social (Fairclough, 2010; Barreto, 2009). Aprofundamos na sessão seguinte o conceito de discurso na perspectiva faircloughiana.

Em última instância podemos afirmar que, em ACD, não existe espaço para olhar para o texto ignorando a realidade social em que ele se constituiu. Em outras palavras, como esclarece Barreto (2021), em ACD não é possível pensar a linguagem desprovida de exterior. Com a ACD busca-se a investigação e interpretações sistematizadas de determinado *corpus* submetido ao exame minucioso da reflexão crítica progressista. A preocupação está centrada na análise dos fenômenos sociais, seus efeitos discursivos através da linguagem e, especialmente, na mudança social que poderá ser provocada. Nas palavras de Fairclough (2003):

Minha abordagem sobre a análise de discurso (uma versão da ‘análise de discurso crítica’) é baseada na suposição de que a língua é uma parte irreduzível da vida social dialeticamente conectada a outros elementos de vida social, de forma que não se pode considerar a língua sem levar em consideração a vida social. Portanto, a análise e a pesquisa sociais sempre devem levar em conta a língua (Fairclough, 2003, p. 5).

A ACD possui caráter tanto teórico, quando se fundamenta em diversas correntes de pensamento do campo das Ciências Sociais, como prático (metodológico) uma vez que qualifica e orienta o pesquisador para/em como analisar seu *corpus*. Ela nos possibilita investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia (Barreto, 2019). Na opinião do próprio Fairclough “ACD, na minha visão, é muito mais uma teoria que um método” (Fairclough, 2012, p. 307). Ela contribui com a análise linguística à medida que lhe oferece também o parâmetro de análise do social. Fairclough (2010), neste aspecto, não considera sua teoria/método como algo estático em que a análise se daria de forma passiva e

contemplativa. Ao contrário, defende que seu enfoque seja voltado para mudanças radicais na vida social, não sendo possível assumir o discurso como algo dado nas práticas sociais, mas que tal discurso seja estabelecido a partir da análise (Fairclough, 2010).

Em resumo, a ACD, fundada nas relações entre discurso e mudança social, compreende a tentativa de dar conta da reinscrição dos exemplares de linguagem recortados (textos) no movimento dos sentidos, isto é, no processo histórico-discursivo. O objetivo é a aproximação dos sentidos (plurais, mas não quaisquer, porque historicamente dimensionados) postos em circulação, ultrapassando o conteúdo (claro ou oculto) do que é dito pela explicitação de seus pressupostos e implícitos, buscando a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pelo dito em condições determinadas, por meio de marcas detectáveis nos modos de dizer, a partir de pistas encontradas na superfície linguística (Barreto, 2009, p. 22).

2.3 O discurso na perspectiva faircloughiana

O discurso é uma construção social e histórica que se materializa em textos produzidos pelos sujeitos, levando-se em consideração o contexto em que vivem e suas condições materiais, culturais, valores e crenças. Nosso entendimento de discurso, parte do pressuposto de Fairclough (2010) de que este não inclui somente a linguagem verbal, mas também a corporal e as imagens visuais. Em outras palavras, um gesto corporal, uma charge, uma obra de arte podem ter tanto (ou mais) potencial discursivo do que um texto de muitas linhas. O discurso, para Fairclough (2001), é considerado uma prática de representação e significação do mundo. Neste sentido, o uso da linguagem, concebida como discurso, é moldado pelas condições sociais e determina as propriedades do discurso (Fairclough, 1989).

O termo discurso não está, portanto, dissociado da prática social e de todo o contexto sociopolítico que o cerca, não havendo a possibilidade da linguagem, enquanto prática social, não ser determinada pelas estruturas sociais. Não deve ser visto, segundo Fairclough (2001), como uma atividade exclusivamente individual ou mero reflexo de diversas variáveis situacionais. Barreto (2017) vai além e defende que o termo “crítica”, da ACD, tem por objetivo marcar posição (e oposição) em relação a um movimento que pretende pensar a linguagem desprovida de exterior.

Movimento este que parte do pressuposto de que linguagem (como/e discurso) se restringe à dimensão simbólica e que, em algumas matrizes, exclui a dimensão material (Barreto, 2019). Esta perspectiva expande a noção de “performatividade” no sentido de que esta poderia vir a forjar a realidade referida/representada (Barreto, 2019), sem levar em conta, como dissemos, a vida material e o contexto histórico. Um leitor mais atento, a esta altura, já percebeu que a autora se refere às correntes pós-estruturalistas, pós-modernas, pós-críticas.

Algumas das características gerais das teorias pós-modernas está em aceitar o imediatismo com que os fenômenos sociais e culturais se apresentam “como expressão da sua inteira existência e do seu modo de ser” (Paulo Netto, 2010, p. 261). Segundo Paulo Netto (2010), outras características dos movimentos pós-modernos são a eliminação completa da ideia de verdade para dar lugar a um “consenso intersubjetivo” que deverá ser atingido pela via do discurso. Além de defender a dissolução da universalidade substituída pelas particularidades culturais. De acordo com o autor, o movimento crê em uma “semiologização da realidade social” (Paulo Netto, 2010, p. 262), em um privilégio, quase exclusivo, atribuído às dimensões simbólicas e aos domínios dos signos (em seus significados e significantes), reduzindo a vida social à mera discursividade. Defendem também uma pluralidade metodológica, glorificando uma espécie de “transgressão metodológica” o que faz do conhecimento pós-moderno, relativamente, “imetódico”. Além de estar relacionado a um relativismo que é diferente do caráter relativo inerente a todo conhecimento.

[...] a completa dissolução da ideia clássica de *verdade*, que os pós-modernos levam ao limite, seja ao converter a ciência num *jogo de linguagem*, seja ao pensar o conhecimento como *artefatualidade discursiva* – uma tal dissolução acarreta sumariamente a supressão de qualquer estatuto que não o lógico-retórico para a verificação/avaliação do significado dos enunciados científicos (Paulo Netto, 2010, p. 262).

Alguns pensadores, como nos lembra Silva (2022), têm ousado afirmar que uma era chegou ao seu fim, proclamando a existência da "pós-modernidade". Segundo a autora, alguns defendem o abandono da "metafísica do trabalho" e até mesmo declaram o "fim do trabalho", enquanto outros de visões mais conservadoras afirmam o "fim da história" ou a vitória definitiva do capitalismo. Todas essas

perspectivas pós-modernas estão impregnadas da ideia de que existem múltiplos tipos de poder, opressão, identidade e "discurso", levando-nos à conclusão de que não há sistemas ou história que possam ser sujeitos a causalidade, impossibilitando-nos de identificar as raízes dos diversos poderes que nos oprimem (Silva, 2022).

A este movimento McNally (1999) chama de “novo idealismo” ou “idealismo linguístico”, também os denominando como pós-estruturalismo, pós-modernismo ou pós-marxismo. Para o autor, dentro desta perspectiva há a ideia estática e a-histórica de que “Tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo” (McNally, 1999, p. 33). Os seres humanos seriam criaturas linguísticas, pois o mundo é descrito através da língua e não existiria nada fora dela. A ideia de opressão neste novo idealismo, segundo McNally (1999), estaria dada pela maneira como nós e os outros, linguisticamente, nos definimos, definimos nossas identidades e subjetividades. É um radicalismo verbal de “palavra sem ato” ou “palavra como ato” que, frente à opressão e a exploração oferece mero gesto retórico. “Por isso mesmo, pouco surpreende quando um dos principais filósofos do novo idealismo, Jacques Derrida, diz que ‘hesitaria em usar termos como libertação’” (McNally, 1999, p. 34). E ironiza ao citar o teórico literário David Lodge, em oposição a estas concepções “não somos apenas aquilo que falamos” (McNally, 1999, p. 33).

Em se tratando de política e discurso, McNally (1999), considera que há uma abdicação à responsabilidade por parte do novo idealismo, em tempos de feroz reestruturação capitalista. Referenciando Voloshinov, o autor defende que as classes dominantes, através de seus sistemas retóricos – os discursos oficiais -, buscam criar uma única visão de mundo, um caráter eterno ao signo ideológico e seus conjuntos unificados de significados. As classes dominantes não podem, no entanto, reprimir o surgimento de todos os discursos alternativos, uma vez que lhes escapa o total controle sobre os explorados. Afinal,

[...] em ocasiões de crise social ou sublevação revolucionária, quando a legitimidade das classes dominantes está sendo atacada, essas contradições, explodindo e subindo ao primeiro plano como discursos dominantes, são contestadas por indivíduos revoltados, que exigem cada vez mais espaço público para discursos alternativos e de oposição. Essa é uma das razões por que os levantes populares têm um caráter de “festivais dos oprimidos”, para tomar de empréstimo a frase de Lênin. Quando estruturas de controle e censura desmoronam, práticas e discursos de resistência e oposição encontram um campo de expressão imensamente ampliado. Ainda assim, as imagens de um mundo virado de cabeça

para baixo, que explode durante um carnaval de revolta, não são criações instantâneas; **elas nascem dos gêneros que os grupos oprimidos e explorados criaram ao longo da história** para expressar suas experiências e unificar, ainda que irregularmente, as práticas de resistências que adotam (McNally, 1999, p. 39, grifo nosso).

Na direção oposta do pós-estruturalismo defendemos, em Barreto (2021; 2019; 2017), que o que faz com que as ideias adquiram performatividade é a conformidade com aquilo que não é discurso: a vida material. Com base em Fairclough, a autora nos orienta que:

[...] há mudanças na vida social que são, em parte, mudanças no discurso sem serem apenas discursivas, ao mesmo tempo em que há mudanças discursivas que podem não apontar para mudanças sociais, como as de motivação retórica. Com base nesta distinção, adverte que evitar a redução da mudança social ao discurso é tão importante quanto reconhecer o discurso como um elemento ou “momento” dialético da mudança social (Barreto, 2009, p. 19).

A ACD, por ser marcada pelo realismo crítico, não pode funcionar sustentando suas formulações exclusivamente na dimensão simbólica, pois esta dimensão não dá conta da realidade. Ao contrário, ela deve estar apoiada na dimensão material e preocupada com a mudança social. Até porque, sobre a constituição discursiva da sociedade, Fairclough (2001, p. 97) nos orienta que ela “não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”.

Há uma relação dialética entre o discurso como prática social e a estrutura social, sendo a segunda tanto condição como efeito da primeira (Fairclough, 2001). Discurso é um modo de representação e ação em que os sujeitos agem sobre o mundo e sobre os outros, ou seja, em Fairclough (1989; 2001) o termo discurso sempre estará associado à prática e a ação discursiva. O discurso se constitui em prática, de representação e de significação do mundo (Fairclough, 2001), das mais variadas formas, em seus aspectos físico, social, psicológico de diferentes formas (Fairclough, 2003).

Usarei o termo discurso para fazer referência à ação discursiva, à conversa ou à escrita, e o termo prática será usado de maneira paralela. O termo mencionado, poderá ser usado para fazer

referência, geralmente, às ações discursivas, ou para se referir às instâncias específicas (um discurso e similarmente uma prática (Fairclough, 1989, p. 32).

Dentro desta perspectiva, o discurso não seria apenas uma forma de manutenção do poder hegemônico e ideológico, mas também uma potente via de mudança social. Trato das noções de hegemonia e ideologia mais adiante.

Na concepção faircloughiana da ACD, o discurso deve ser concebido sob três modos de práticas sociais: como parte da atividade social dentro de uma prática, ou seja, das relações sociais entre as pessoas; como representações e “recontextualizações” (Bernstein, 1990 *apud* Fairclough, 2010) por parte dos atores sociais, de suas próprias e de outras práticas, seus sistemas de conhecimentos e crenças e; como constituidora das identidades sociais e posições do sujeito para os sujeitos (Fairclough, 2010; 2001). Fairclough (2010) esclarece que tais representações são processos de construção e autoconstrução reflexivas que modelam as práticas sociais. Cada um destes aspectos também estão relacionados, respectivamente, às maneiras pelas quais os discursos estabelecem as identidades dos sujeitos - identitária; com as negociações e representações das relações sociais pelos que praticam os discursos – relacional - e; com as significações do mundo produzidas pelos textos por processos, instituições e relações - ideacional. Fairclough (2001) citando Halliday classifica os aspectos identitário e relacional como interpessoais, defendendo também um aspecto textual que poderia ser acrescentado, em última análise.

Os textos seriam produtos empíricos do discurso, constituindo o *corpus* a ser analisado, através das pistas deixadas em sua superfície (Barreto, 2019). É interessante observar a preocupação de Fairclough, em sua teoria/método, em deixar claro que há uma diferença entre discurso e texto, para que não sejam vistos como sinônimos, sendo o segundo uma das partes constituintes do primeiro. Em última análise, discurso tem efeitos sobre as estruturas sociais, além de ser determinado por elas, contribuindo assim para a continuidade social ou para a mudança social (Fairclough, 1989). No segundo caso, se faz necessário que a mudança social ocorra no sentido de alterar as ordens de discurso.

2.4 As ordens de discurso e as relações de poder

As ordens de discurso são um aspecto do discurso definidos e determinados por convenções associadas às instituições sociais. Tais convenções são agrupamentos em conjuntos ou redes que constituem as ordens de discurso que são, ideologicamente, forjadas através das relações de poder nestas instituições e na sociedade de maneira geral (Fairclough, 1989). Fairclough (2001) utiliza o termo “ordens de discurso” – assumindo sua inspiração foucaultiana –, que proporciona a reprodução do sujeito social, assim como sua transformação. Assim como Fairclough, adotamos o termo ordens de discurso, a noção de poder e de relações de poder de Michel Foucault.

O poder, para Foucault (1977), é um conjunto de ações que induz a outras ações, sendo mais exercido do que possuído e não sendo possível adquiri-lo e conservá-lo. As relações de poder são inerentes às sociedades, ou seja, pensar que algum grupo formado por sujeitos, possa estar isento dessas relações se constitui em uma abstração. O poder é exercido por alguém, por alguma instituição e/ou por uma classe dominante sobre os outros, sendo o efeito do conjunto das posições estratégicas que se ocupam para exercê-lo. Não é necessariamente ruim, se pensarmos de um ponto de vista maniqueísta, uma vez que Foucault (1979) afirma que a sociedade ocidental, nos últimos séculos, não demonstrava a atuação de um poder essencialmente repressivo. Os efeitos de dominação do poder não estão associados a uma “apropriação”, mas são um feixe aberto de relações tensas e mal coordenadas, atribuídas a estratégias, manobras, táticas, técnicas exercidas em uma batalha perpétua (Foucault, 1979; 1977). Há uma complexa correlação de forças, em constantes disputas, umas com as outras, como demonstra Foucault (1979):

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro como uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo

nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (Foucault, 1979, p. 88).

Isto posto, voltemos às ordens de discurso. É preciso ressaltar que apesar do termo ordens de discurso provir de Foucault, ele é utilizado em ACD de forma diferente, considerando-o “como a estruturação social da diferença ou variação lingüística” (Fairclough, 2003, p. 225). Não podendo perder de vista que as escolhas das várias possibilidades de uso da língua são determinadas socialmente, levando-se em conta as relações de poder.

A ordem social, de acordo com Fairclough (2010), se constitui por uma configuração particular assumida por redes de práticas sociais, como o neoliberalismo global e o ordenamento da educação, por exemplo. As ordens de discurso são os aspectos discursivos e semióticos de uma ordem social. Podem ser também consideradas uma rede de práticas sociais no aspecto linguístico. Não devem ser confundidas com elementos de estrutura linguística, como nomes e sentenças, ao contrário, são discursos, gêneros e estilos, segundo Fairclough (2003). As ordens de discurso organizam e controlam elementos de áreas da vida social definidos pela língua pela variação linguística (Fairclough, 2003). Há uma relação de poder e dominância nessa forma de produzir sentidos e as demais formas que se opõe a ela são, conseqüentemente, marginalizadas. Fairclough (2010) esclarece melhor essa relação de poder com o exemplo do médico com o paciente

Uma ordem de discurso é a estruturação social da diferença semiótica: um ordenamento particular das relações entre diferentes formas de produzir sentidos, como discurso, gêneros e estilos diferentes. Um dos seus aspectos é a dominância: a existência de formas dominantes ou centrais, enquanto outras se opõem a elas, sendo marginais ou “alternativas”. Por exemplo, pode haver uma forma dominante de conduzir uma conversa entre médico e paciente no Reino Unido, mas também há outras que podem ser adotadas ou desenvolvidas, com grau maior ou menor de oposição a esta. Provavelmente, a forma dominante manterá distância social entre médicos e pacientes, com a autoridade do médico regulando a interação, mas também há formas mais “democráticas”, em que os médicos abrem mão de exercer esta autoridade (Fairclough, 2010, p. 227).

Esses limites entre posições de sujeitos e convenções discursivas, como supramencionadas, são elementos das ordens de discurso. Há também limites entre

as próprias ordens de discurso que podem se complementar ou apontar contradições entre si, ocasionando lutas para redefinição de seus limites (Fairclough, 2001). Fairclough (2001) exemplifica com as relações entre escola, pais, filhos, professores e alunos

A escola e a sua ordem de discurso podem ser consideradas em relação complementar e não sobrepostas a domínios adjacentes, como o lar ou a vizinhança, ou, por outro lado, contradições percebidas entre tais domínios podem virar plataforma de lutas para redefinir seus limites e suas relações; lutas, por exemplo, para estender as propriedades da relação pai/mãe-filho(a) e suas convenções discursivas à relação professor (a)-aluno(a) ou vice-versa, ou estender as relações e as práticas entre amigos na vizinhança e na rua à escola. Os resultados de tais lutas são rearticulações de ordens de discurso, tanto das relações entre elementos nas ordens de discurso 'locais' como a da escola, como das relações entre ordens de discurso locais na ordem de discurso societária (Fairclough, 2001, p. 97).

Ao operar com a ACD pode-se e deve-se sempre tentar identificar as ordens de discurso forjadas nas relações de poder e presentes no *corpus* analisado. Para tal é imprescindível levar em consideração as três dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social.

2.5 A concepção tridimensional: o texto, a prática discursiva e a prática social

A concepção tridimensional do discurso é parte fundante da teoria faircloughiana. Ela se faz importante à medida que é capaz de dimensionar o discurso em relação ao que não o é (Barreto, 2021), dividindo-o através de tópicos analíticos - texto, prática discursiva e prática social. A ACD deve ocorrer considerando essas três dimensões do discurso, de modo indissociável, como ilustrou Fairclough (2001) e reproduzimos abaixo, na Figura 2.

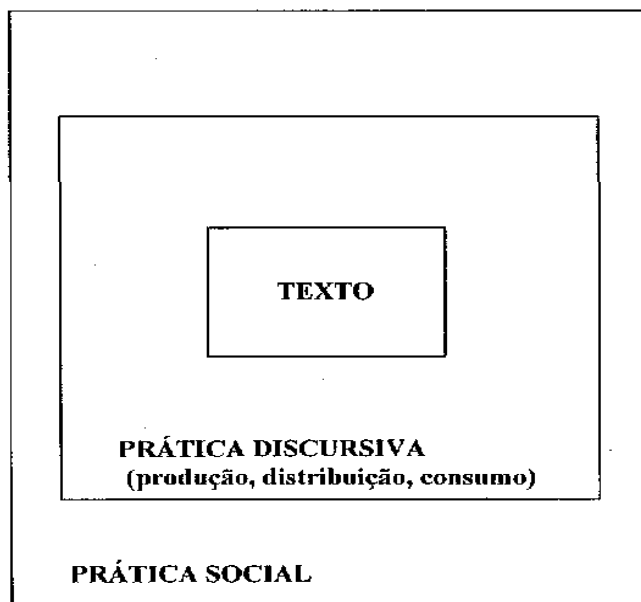


Figura 2 – “Concepção tridimensional do discurso” (Fairclough, 2001, p. 101).

A dimensão textual da ACD deve estar preocupada com: vocabulário, as palavras de maneira individual; a gramática, com as combinações de palavras nas orações e frases e; a coesão, com as ligações entre orações e frases e; a estrutura textual, com a organização do texto de uma maneira geral (Fairclough, 2001). A oração, segundo Fairclough (2001), é uma combinação de significados ideacionais, identitários, relacionais, textuais. Seus modelos e estruturas são resultados de escolhas sobre significado e construção de identidades, relações sociais, conhecimentos e crenças. O texto é um produto, uma parte de todo um processo de interação social – discurso (Fairclough, 1989). Os textos devem ser compreendidos como aspectos dos eventos sociais que proporcionam efeitos e mudanças no conhecimento, uma vez que se pode aprender com eles, e em todos os aspectos da vida material. Podem iniciar guerras ou ainda contribuir para significativas transformações na educação (Fairclough, 2003).

Sem perder de vista o que dissemos sobre o texto poder ser escrito, falado ou ainda corporal, ele também pode ser considerado como uma manifestação da prática discursiva, que engloba os processos de produção, distribuição e consumo (Fairclough, 2001). Para Fairclough (2001), tais processos se realizados de maneira automatizada e não reflexiva, contribuem para a manutenção da hegemonia de determinados discursos e das relações de poder na sociedade. A prática discursiva é concebida de modo convencional e criativa através da linguagem, se materializa como texto, contribui para reproduzir a sociedade ou transformá-la. A prática

discursiva deve ser vista como dialética, contraditória, em luta constante, em “relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária, parcial e contraditória” (Fairclough, 2001, p. 94). Ela é, sobretudo, um elemento mediador entre o texto e a prática social.

A prática social pode ser definida como articulação do discurso e de diversos elementos sociais não-discursivos - ação e interação, relações sociais, pessoas, mundo material -, associados com as mais diferentes áreas da vida social (Fairclough, 2003). Ela tem orientação econômica, política, cultural, ideológica, podendo o discurso estar relacionado com todas elas. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as classes sociais, blocos, comunidades e grupos. Como prática ideológica (que não é independente da prática política) constitui, naturaliza, mantém e transforma, pelas relações de poder - como dimensão do exercício e da luta pelo poder -, os significados do mundo (Fairclough, 2001).

Práticas sociais podem ser tidas como meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções no decurso do tempo, em áreas particulares da vida social. Práticas sociais são estabelecidas em rede de maneira particular e cambiante (Fairclough, 2003, p. 23-24).

Como nosso *corpus* para análise são os discursos sobre Educação Física na/sobre a BNCC e no livro didático “Manual do Professor” nela baseado, teremos maior atenção com as dimensões política e ideológica da prática social.

No contexto da concepção tridimensional, Fairclough (2001) classifica o procedimento de análise do texto como “descrição” e as demais análises, de prática discursiva e prática social, como “interpretação”. Ressalta que a análise textual não deva ser considerada um fim em si mesma, limitando-se a simples descrição dos textos, e enfatiza a importância da interpretação por parte do pesquisador. A interpretação parte do pressuposto de que é preciso tentar construir sentido para aspectos do texto, levando-se em consideração suas intertextualidades e interdiscursividades – trato de ambos os conceitos nas próximas sessões deste capítulo. Deve-se ainda, de acordo com Fairclough (2001, p. 245), “construir um sentido dos aspectos dos textos e de nossa interpretação de como eles são produzidos e interpretados”. O autor não considera, no entanto, a interpretação como algo tão apartado da descrição, ao defender que à medida que se escolhe o

que descrever, conseqüentemente há também uma interpretação por parte do analista (Fairclough, 2001). Nesta direção que Barreto (2019) levanta questões que nos auxiliam, na ACD, a esclarecer filiações ideológicas e sua hegemonia de sentidos.

A pretensão, na abordagem tridimensional, é o encaminhamento de questões como: quem diz o quê? Para quem? Em que condições e circunstâncias? Que (outras) vozes ecoam? De que modos se relacionam com o que é “dito”? Quais são os pressupostos assumidos? (Barreto, 2019, p. 225).

2.6 A ideologia e a hegemonia

Ideologia e hegemonia são dois conceitos fundamentais tanto para a compreensão da teoria social do discurso faircloughiana, quanto para operar as análises do *corpus* pela via da ACD. Nessa sessão aprofundamos tais conceitos.

Ao criticar a filosofia alemã, na figura daqueles ideólogos que buscavam inspiração nas ideias francesas para o “socialismo verdadeiro”, Marx e Engels (2007) afirmavam que estes apartavam esferas da vida historicamente constituída, abdicando do “chão histórico real” para o “chão da ideologia”. E que o idealismo alemão, muito inspirado no que denominaram como a “ilusão Hegel”, não seria muito diferente da ideologia platônica de todos os outros povos, ou seja, suas crenças de que o mundo real é produto do mundo ideal ou mundo das ideias (Marx; Engels, 2007). A ideologia para Marx e Engels (2007) é, portanto, considerada uma concepção distorcida, uma abstração total da história, se caracterizando por uma falsa concepção de realidade utilizada pela classe dominante para sobrepujar as classes dominadas. Na visão marxista, o termo ideologia foi empregado com uma carga semântica negativa, na qual era responsável pelas divisões sociais. Segundo Brandão (2004), Marx e Engels pensavam a ideologia como alienação dos sujeitos, que os levava a crer numa impossibilidade de transformação na organização econômica. A ideologia os convencia de que a realidade social estava posta e por isso sempre deveria permanecer inalterada. A ideologia seria, portanto, o:

Conjunto de ideias das classes dominantes sobre as classes dominadas, em que as classes dominantes tem à sua disposição os meios de produção material, e que dispõe ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual também. [...] a classe dominante regulam a produção e distribuição de ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 1965, p.14 *apud* Brandão, 2004, p. 21).

Para Marx e Engels, uma das principais fontes disseminadoras das ideologias da classe burguesa - classe dominante - era a educação. Através do sistema educativo a burguesia transmitia conhecimentos ideológicos para os filhos dos operários “preparando-os” para ingressar também nos trabalhos industriais. Com isto, a classe dominante disfarçava a prática de exploração e dissuadia a possibilidade de lutas por mudanças sociais e melhores condições de vida, “prescrevendo aos membros da sociedade o que deveriam pensar como pensar, o que valorizar sentir, fazer e como fazer” (Chauí, 1980, p.113 *apud* Brandão, 2004, p. 22). Prontamente, tal estratégia evitava que a burguesia tivesse a necessidade de utilizar a força física para impor suas ideias e, em consequência disso, a burguesia passava a ser vista como uma classe solidária que, além de empregar os operários, se preocupavam também com a educação de seus filhos.

“Para criar na consciência dos homens essa visão ilusória da realidade como se fosse realidade, a ideologia organizam-se como um sistema lógico e coerente de representações de ideias, valores e de normas de conduta” (Brandão, 2004 p.21). Dessa forma, na perspectiva marxista a ideologia divide o fato social em dois planos: um real e outro de aparência.

O plano de aparência social não deve ser interpretado como um estado fictício e irreal, mas “o modo como o processo social aparece para a consciência direta dos homens. Isso significa que uma ideologia sempre possui uma base real” (Brandão, 2004, p.22). Ainda no plano de aparência a opressão aparece como igualdade; sujeição como liberdade, levando o homem a construir a impressão de ser um sujeito livre para fazer suas escolhas, além de acreditar que as divisões sociais são igualitárias. É a partir do nível de aparência da realidade que se constroem as ideias dominantes, numa dada conjuntura social.

Mészáros (1996) pensava a ideologia sobre outro prisma. De acordo com o autor, ideologia não se caracteriza por ser uma ilusão, uma superstição dos indivíduos, mas um modo particular de consciência social que afeta tanto os que

negam sua existência, quanto os que reconhecem os valores inerentes a ela. A ideologia não está apartada da noção de sociedade de classes. O discurso ideológico das classes dominantes - nas sociedades ocidentais, capitalistas e liberal-conservadoras - é tão potente que determina valores, e as pessoas são levadas a aceitá-las sem questionar (Mészáros, 1996). Tais discursos objetivam criar um ar de neutralidade, normalidade e imparcialidade científica ao ignorar (ou fingir ignorar) que, segundo Mészáros (1996, p. 13), tudo está “impregnado de ideologia, quer a percebamos, quer não”. O autor propõe pensar a ciência também como promotora de interesses ideológicos, formar a consciência crítica para disputas do controle das estruturas sociais e por uma ideologia de emancipação e superação do capitalismo.

As ideologias são representações de aspectos do mundo que podem contribuir para manutenção ou mudança das relações de poder, exploração e dominação, e ainda serem inculcadas nas identidades dos agentes sociais (Fairclough, 2003). Fairclough (2001) define três bases teóricas da qual parte sua noção de ideologia: ela existe de forma material nas práticas das instituições, logo é possível a investigação das práticas discursivas como formas materiais de ideologia; ela interpela e constitui os sujeitos e; ela está presente na luta do discurso e na luta de classes, marcadas e delimitadas pelos aparelhos ideológicos de estado – no sentido althusseriano do termo. As ideologias servem à produção, reprodução ou transformação das relações de dominação, promovendo significações e construções da realidade, do mundo físico, das relações e identidades sociais, através das práticas discursivas (Fairclough, 2001). Elas estão, portanto, localizadas nos textos que trazem “traços”, “carimbos” dos processos e das estruturas ideológicas – ordens de discurso – constituídas nos eventos discursivos das convenções sociais.

Prefiro a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos (Fairclough, 2001, p. 119).

Assim como Mészáros (1996), Fairclough (2001) defende que as ideologias construídas nas convenções podem se naturalizar e automatizar, criando dificuldades para que os sujeitos às reconheçam em suas práticas. Ainda que as

práticas discursiva e social sejam de resistência, no sentido de contribuir para a mudança ideológica, não estaríamos totalmente conscientes dos detalhes de sua significação, segundo Fairclough (2001). Neste contexto, o autor defende uma modalidade de Educação Linguística para a formação da consciência crítica, em relação aos processos ideológicos do discurso, para que as pessoas se tornem mais conscientes de suas práticas. O que torna a análise de textos um importante aspecto da crítica e da análise ideológica, uma vez que está disposta dentro de uma análise social de eventos e práticas sociais de maiores proporções (Fairclough, 2003). Faz-se necessário buscar compreender os mecanismos constitutivos da luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, em meio aos seus sentidos historicamente possíveis, pois um é formalizado e legitimado, à medida que os outros podem nem ser cogitados (Barreto, 2017). Até porque há formas de usar a linguagem, além de outras “formas simbólicas”, que são ideológicas e estão a serviço do estabelecimento ou manutenção das relações de dominação. Ciente de que as ideologias estão presentes na sociedade, baseadas em relações de dominação de classe, gênero social, grupo cultural, entre outros, Fairclough (2001) ressalta a importância de os sujeitos transcenderem tais sociedades, pois desta forma também serão capazes de transcender a ideologia.

Diferente de Marx e Engels (2007) que, como vimos, Gramsci (2001) a compreendia como estrutura material da sociedade, uma prática social que poderia influenciar a opinião pública, especialmente, por intermédio da imprensa. Porém, Marx, Engels (2007) e Gramsci (2001) estavam de acordo ao pensar que a ideologia buscava legitimar as relações de dominação da classe dominante. É, no entanto, o conceito de hegemonia de Gramsci que exerce maior influência sobre Fairclough e suas concepções sobre discurso e ACD.

A hegemonia é posta em ação pela classe dominante e pelo exercício do poder sobre as classes dominadas, por um complexo processo histórico, através da cultura. Gramsci (2001) defendia não ser possível o domínio total de uma classe sobre as outras pela força (salvo em regimes totalitários), ao contrário, era necessário o uso da força, porém revestida de consenso ao que chamou de hegemonia cultural. Para esta luta por dominação, por parte das classes dominantes, são cooptados os intelectuais tradicionais, que deverão desempenhar ações com vista à assimilação e conquista ideológica.

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 2001, p. 19).

Gramsci (2001) introduziu o conceito de intelectuais orgânicos como uma reflexão sobre a função intelectual na sociedade e suas relações com os diferentes grupos sociais. O autor questionou a ideia de estabelecer um critério único para definir todas as atividades intelectuais, observando que o erro comum era procurar esse critério nas próprias atividades, em vez de considerar o sistema de relações sociais que as contextualizam. Gramsci (2001) enfatizou que a caracterização do operário ou do empresário não é meramente definida pelo tipo de trabalho que realizam, mas pelas condições e relações sociais em que desempenham essas atividades. Ele defendeu que até mesmo no trabalho físico mais mecânico existe uma quantidade mínima de atividade intelectual, uma qualificação técnica que não pode ser negligenciada. Dessa perspectiva, Gramsci (2001) propôs a ideia de que todos os homens são, de certa forma, intelectuais, mas nem todos desempenham a função de intelectuais na sociedade. Ele ilustrou isso com a analogia de que alguém ser capaz de realizar tarefas específicas, como cozinhar ou costurar, não implica que todos sejam cozinheiros ou alfaiates. A função de intelectual orgânico está mais relacionada à posição que um indivíduo ocupa na estrutura social e como ele contribui para a formação e disseminação das ideias que sustentam essa estrutura (Gramsci, 2001). Assim, os intelectuais orgânicos, para o autor, são aqueles que não apenas produzem conhecimento, mas também estão intimamente ligados à formação e direção ideológica de um grupo ou classe social. Eles desempenham um papel fundamental na manutenção ou transformação das relações sociais, exercendo influência na construção e disseminação de valores, crenças e perspectivas dentro de um contexto social específico. Já os intelectuais tradicionais seriam como “funcionários” das superestruturas do tecido social. Tais superestruturas são entendidas por Gramsci (2001) como a sociedade civil - composta pelos organismos privados, denominados Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) - e a sociedade política - representada pelo governo jurídico e pelo Estado, grupo dominante que exerce a função de hegemonia pelo domínio direto sobre toda a sociedade. A concepção althusseriana de aparelhos ideológicos

de Estado não deve ser confundida com a gramsciana de aparelhos privados de hegemonia (APHs)¹⁷.

As igrejas, as escolas, os sindicatos e a imprensa, são exemplos de APHs. Os livros religiosos há época eram escritos em latim médio de maneira a afastar o povo das discussões religiosas, apesar de ser a religião um elemento cultural predominante na sociedade, como exemplifica o autor: “o povo vê os ritos e ouve as prédicas exortativas, mas não pode acompanhar as discussões e os desenvolvimentos ideológicos, que são monopólio de uma casta” (Gramsci, 2001, p. 80). Era necessária uma espécie de distanciamento intelectual entre o povo, a cultura e os intelectuais.

A hegemonia em Fairclough (2001), harmonizada com as ideias de Gramsci, é considerada liderança, dominação e exercício do poder sobre a sociedade, nos campos econômico, político, cultural e ideológico, por uma das classes economicamente definidas como fundamentais. O autor ressalta, no entanto, que para se atingir tal hegemonia a classe necessitará de alianças com outras forças sociais, em um parcial e temporário equilíbrio. Essas alianças são importantes para que se consiga dominar as classes subalternas, por concepções e meios ideológicos para se conseguir consentimentos (Fairclough, 2001). A construção contra hegemônica, de acordo com Fairclough (2001), se dá em instituições da sociedade civil, como a família, sindicatos e instituições educacionais, ocorrendo em pontos de maior instabilidade entre as classes. São nessas instituições que a maioria dos discursos se sustenta, por disputas hegemônicas, ao invés de se darem no nível da política nacional. Desta maneira a hegemonia estará sempre associada com a manutenção ou rompimento das “alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (Fairclough, 2001, p. 122).

As ordens de discurso podem ser pensadas como a face discursiva de um equilíbrio instável e contraditório, constituinte da hegemonia. As articulações e

¹⁷ “O grande pioneiro nos estudos de Gramsci no Brasil, Carlos Nelson Coutinho, destacou em seu estudo do pensamento político de Gramsci o fato de que os aparelhos privados de hegemonia são organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política. Esse, segundo ele, é o principal elemento que afasta a noção gramsciana de APHs do conceito althusseriano de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), no que estamos de acordo com Coutinho” (Hoeveler, 2019, p. 152). Para informações sobre o conceito de APHs, veja: HOEVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, ano 4, n. 5, p. 145-159, Ago/Dez, 2019. doi: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2019.v4n5.10792>

rearticulações, autoritárias e democráticas, destas ordens de discurso são as delimitações da luta pela hegemonia (Fairclough, 2001).

[...] elementos autoritários coexistem com elementos democráticos e igualitários (por exemplo, o pronome inclusivo 'nós', que implica uma tentativa de falar para as pessoas comuns, coexiste com o uso de "você" como pronome indefinido em exemplos como "Você fica doente com a chuva, não") e elementos patriarcais com elementos feministas. Além disso, a rearticulação das ordens de discurso é obtida não apenas na prática discursiva produtiva, mas também na interpretação (Fairclough, 2001, p. 124).

Penso que a ideologia seja um meio em si, um caminho pela qual se busca alcançar a hegemonia, estabelecendo (do ponto de vista discursivo) as ordens de discurso. Não se chega à hegemonia pela via exclusiva do discurso, mas por um duro e complexo processo histórico de lutas de classes.

2.7 A intertextualidade e a interdiscursividade: os já ditos

Pelo fato da intertextualidade e interdiscursividade serem duas das categorias analíticas importantes para a análise do *corpus*, darem fundamentação à nossa proposta teórico-metodológica, nesta pesquisa, é que julgo importante descrever seus conceitos. Faz-se necessário esclarecermos também, além dos conceitos, os entrecruzamentos e as diferenças entre as noções entre intertextualidade e interdiscursividade. A intertextualidade diz respeito às propriedades do texto que remetem a um outro ou a vários outros textos, podendo conter diversos fragmentos destes, delimitados explicitamente, implicitamente ou mesclados (Fairclough, 2001). Pode assimilar ou contradizer os seus predecessores, exaltar ou ironizar e assim sucessivamente, segundo Fairclough (2001). O que nos leva a concluir que não há um texto puro, singular e livre de qualquer influência de outros, ou seja, o que será escrito, de certa forma, já foi escrito.

Em Bakhtin (1986), Fairclough (2001, p. 134) nos orienta que a intertextualidade é o “modo como os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão ‘respondendo’ e por textos subsequentes que eles ‘antecipam’”. Segundo Fairclough (2001), a intertextualidade sempre fará com

que os textos sejam constituídos por partes de enunciados de outros textos, podendo se dar ainda tanto em romances, como em artigos científicos. O autor defende também, citando Kristeva, a estreita relação dos textos com a história.

Kristeva observa que intertextualidade implica "a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história" (1986a: 39). Por "a inserção da história em um texto", ela quer dizer que o texto absorve e é construído de textos do passado (textos sendo os maiores artefatos que constituem a história). Por "a inserção do texto na história", ela quer dizer que o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subseqüentes (Kristeva, 1986 *apud* Fairclough, 2001, p. 134-135).

Fairclough (2001) também dá ênfase em sua obra à intertextualidade manifesta que é aquela que recorre explicitamente a outros textos, diferenciando da interdiscursividade que caracteriza um tipo de discurso constituído por uma combinação de elementos de ordem de discurso.

A interdiscursividade não irá se remeter a textos anteriores, mas ao entrecruzamento das dimensões da vida material. Ainda a respeito da interdiscursividade, Irineu, Souza e Garantizado Júnior (2018) esclarecem que:

[...] ao nos reportamos ao termo "interdiscursividade", referimo-nos a um fenômeno de linguagem que se fundamenta na concepção de alteridade, ou seja, nas relações pelas quais, pela linguagem, interagimos com o outro, em termos sociodiscursivos. Estamos tratando de um fenômeno que deve ser tomado para reflexão em termos de sua natureza constitutiva nas práticas discursivas (já que, como dissemos, é impossível pensar em discurso independente de outros discursos) (Irineu; Souza; Garantizado Júnior, 2018, p. 284).

A interdiscursividade se caracteriza, portanto, pela convocação de discursos, por fazê-los serem ouvidos, pelo que foi dito e agora será dito de outra forma. As relações interdiscursivas, estabelecidas em determinado texto, acabam por contribuir para legitimar o discurso que o precede, se constituindo em estratégias argumentativas de linguagem e persuadindo o interlocutor a respeito da tese defendida. A materialização dos interdiscursos, presentes nos textos que dialogam entre si, também podem assimilar estes outros discursos e recontextualizá-los promovendo novas práticas. Em outras palavras, a interdiscursividade vai demonstrar como são permeáveis as ideias contidas nos discursos dominantes, e

como são aceitas pela sociedade. Além de revelar como os sujeitos estão produzindo e consumindo textos que reproduzem tais discursos (Fairclough, 2001, 2003). Defendo que a interdiscursividade pode se constituir em um modo potente de representação e reprodução dos sujeitos e da sociedade, tendo em vista a proposta ideológica do discurso progresso ao qual está se remetendo. Logo, não seria errado afirmar que a interdiscursividade são maneiras de legitimar o discurso anteriormente praticado. Além de contribuir para a manutenção da hegemonia ou para a sua superação.

Os interdiscursos, de acordo com Orlandi (2007), é aquilo que fala antes em outro lugar, ou seja, é o que se chama de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, do que já foi dito e está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito vai (re)criar significações em uma situação discursiva dada. Ele é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que as palavras tenham sentido é preciso que elas produzam sentido.

Tanto a intertextualidade quanto a interdiscursividade estão associadas às mudanças sociais, uma vez que os analistas dos discursos interpretam os textos como sujeitos dos discursos e sujeitos sociais. É um fenômeno historicamente situado porque, de acordo com Fairclough (2001), os textos são produzidos em contextos sociais específicos e de modos muito particulares (logo, ideológicos). Os pesquisadores se valem de suas experiências acumuladas, suas histórias, valores e crenças que farão a diferença para se avaliar adequadamente a eficácia política e ideológica desses textos (Fairclough, 2001). As referências ao final de cada trabalho científico – artigos, dissertações, teses, entre outros -, assim como suas respectivas citações ao longo dos textos, talvez sejam as demonstrações mais cristalinas da intertextualidade. Razão para Fairclough utilizar uma metáfora, em sua apresentação “Critical Discourse Analysis and Social Reserach”, em evento realizado em Lancaster, Inglaterra, em 2008: “nenhum texto é uma ilha” (Barreto, 2009, p. 11).

3 OS DISCURSOS NA/SOBRE A BNCC OU A EDUCAÇÃO FÍSICA “A GOLPES DE MARTELO”

3.1 Elenor Kunz em 2020: “*negar a BNCC não é um caminho*”

Dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.

Dermeval Saviani

A partir deste terceiro capítulo passo a operar com a ACD, de Norman Fairclough, para realizar as análises dos textos na/sobre a BNCC de Educação Física (Brasil, 2018). Destaco que as teses de Destro (2019) e Novaes (2021), além das pesquisas de Novaes *et al.* (2021) e Novaes, Triani e Telles (2020) ofereceram suporte teórico fundamental para tais análises operadas nos capítulos 3 e 4. Cabe ressaltar que não encontrei nenhuma pesquisa de nenhum autor que se propusesse a analisar a BNCC de Educação Física sob a ótica da ACD de Fairclough. Atribuo essa ausência de literatura no campo a duas razões principais: 1) a BNCC ter sido aprovado no final do ano de 2017, tornando-a um documento recente; 2) a ACD de Fairclough, apesar do seu caráter interdisciplinar, ser uma teoria/método do campo da linguística, estranha aos professores de Educação Física. Neste sentido, trago e analiso também discursos, sobre a BNCC, daqueles que considero – como coloquei no Capítulo 1 - os principais autores que influenciaram/influenciam o pensamento sobre o campo da Educação Física Escolar pós-ditadura militar e a minha formação acadêmica. O que pensam esses autores sobre a BNCC? Quais são os seus discursos? Suas posições são favoráveis ou contrárias? Quais instituições endossam os discursos favoráveis à BNCC? Quais seus interesses? A quem/o que interessa uma BNCC? Essas são algumas das questões que encaminhamos ao longo deste capítulo com o auxílio da ACD. Nesse sentido é que dou destaque às falas dos autores que mais evidenciam os aspectos pragmáticos da ACD, colocando-as entre aspas, nos títulos das subseções deste capítulo – e também com certa ironia satírica nos títulos de alguns capítulos. Os aspectos pragmáticos da

ACD nos “permite caracterizar a posição do enunciador em relação àquilo que diz” (Barreto, 2021, p. 7).

João Paulo Subirá Medina e Jocimar Daolio não têm publicações sobre a BNCC o que tornou impossível a análise. Vitor Marinho, infelizmente, não está mais entre nós desde 2013. Elenor Kunz, Mauro Betti e dois dos membros do Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992)¹⁸ – Lino Castellani Filho e Celi Nelza Zülke Taffarel – tem publicações com posicionamentos explícitos sobre a BNCC. Valter Bracht tem somente um parecer crítico sobre a construção da BNCC, datado de 15 de janeiro de 2016. Por razões não esclarecidas alguns pareceres não estão disponíveis para *download* no *site* criado pelo MEC, dedicado à BNCC, como pode ser observado abaixo na figura 3. O parecer de Bracht também não está disponível no referido *site*, entretanto, me foi enviado na íntegra por uma amiga professora de Educação Física.

Sobre tal parecer, por entender que é (ou deveria ser) um documento de domínio público, por não tê-lo encontrado onde deveria estar, em outros domínios da *internet* e por considerar sua publicidade importante para que outras análises possam ser feitas, em outras pesquisas, é que o socializo ao final, no anexo A.

¹⁸ Apesar de Valter Bracht também ser membro do Coletivo de Autores, separei as análises nas linhas abaixo, em subseções diferentes, por suas opiniões divergirem muito de Lino Castellani Filho e Celi Taffarel. Quanto aos demais membros do Coletivo, Micheli Ortega Escobar faleceu em 2020 e não tinha publicações desde 2012 (período anterior a BNCC), Carmen Lúcia Soares e Elizabeth Varjal não se referem diretamente à BNCC, o que também impossibilitou a análise.

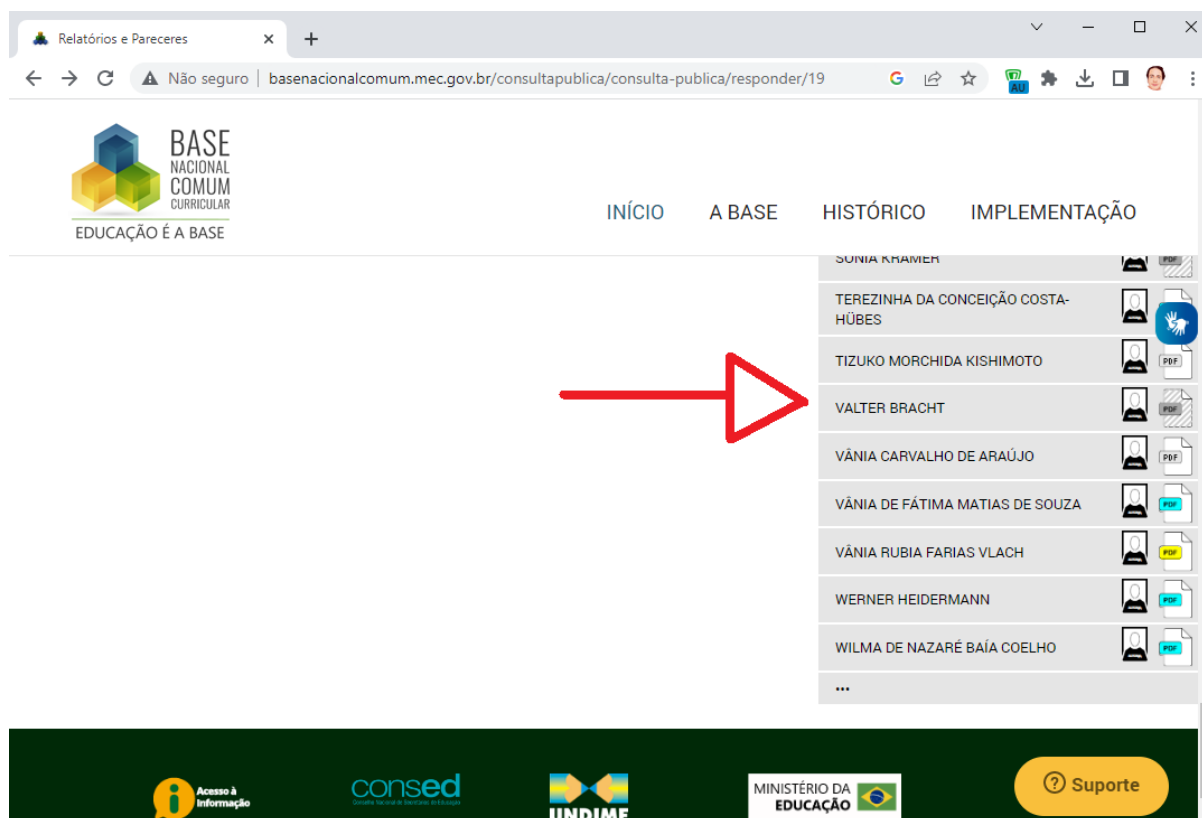


Figura 3 – Tela do *site* da BNCC, onde não é possível fazer o *download* do parecer de Valter Bracht. Acessado em 02 de abril de 2023 através do *link*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/consulta-publica/responder/19>

Sobre Marcos Garcia Neira, apesar de compreender sua grandeza para o campo da Educação Física, optei por não operar com suas teorias, nem incluir nas análises seus textos, por duas razões principais: 1) por suas posições teóricas divergirem muito das minhas e do grupo de pesquisa Educação e Comunicação da UERJ, ao qual sou integrante – crítica, gramsciana, marxista. Neira (2018) defende o que ele chama de teorização pós-crítica da Educação Física ou Educação Física pós-crítica, considerando que o pensamento “pós” “vai além” (p. 216), “coloca em dúvida as noções de emancipação e libertação” (p. 216) e “expande as fronteiras da explicação” (p. 217); 2) pelo fato de, como supramencionado no capítulo 1, Neira ter participado tanto da elaboração dos PCNs quanto da BNCC e, posteriormente, se posicionar contrário a ambos. Em artigo de 2015, por exemplo, ele critica os PCNs afirmando que neles está embutida “a ideologia neoliberal” (Neira, 2015). Em setembro de 2016 publica um artigo científico assumindo e exaltando sua participação na “redação do documento” da BNCC:

Como participantes do processo de elaboração das duas versões preliminares que vieram à baía do debate público, pretendemos contribuir com a reflexão acerca do componente Educação Física e registrar um olhar sobre os bastidores do processo. [...] Os procedimentos adotados permitem afirmar que a redação final de cada parágrafo é produto de consensos no interior do grupo. O breve relato acima, parte de sujeitos que participaram ativamente da elaboração das versões preliminares da BNCC, portanto precisa ser perspectivado. O mesmo acontece em relação a todas as posições adotadas no restante do artigo, escrito com a intenção de apresentar os pontos de vista de pessoas que compuseram o grupo responsável pela redação do documento de Educação Física (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 188).

E mais adiante neste mesmo texto:

A BNCC convida a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois está comprometida com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde coletiva (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 202).

Pouco mais de um ano depois, Neira (2018) publica outro artigo científico considerando o texto da BNCC, que ele ajudou a escrever (segundo ele mesmo), tecnocrático: “Os resultados evidenciam a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade” (Neira, 2018, p. 216). É muito difícil, portanto, imaginar que o autor tenha se enganado, que tenha sido pego de surpresa duas vezes sobre os dois documentos – PCNs e BNCC -, uma vez que ajudou a redigir ambos, passando posteriormente a criticar suas próprias obras. Talvez essa mudança tenha se dado em virtude de sua filiação teórica (pós-crítica) que não raramente ignora a história. Nós, entretanto, não ignoramos. Novaes (2021) também nos chama atenção para os perigos que podem estar atrelados ao se propor uma nova política de currículo (pós-crítica) para a Educação Física:

O perigo que se apresenta para o currículo pós-crítico é também o da existência de um projeto de um tipo específico de homem, capaz de salvar o mundo e a educação. O risco adjacente é a apresentação de uma nova verdade que se estabelece de forma totalizante, descartando outras visões de mundo, assumindo um caráter judicativo e veridicativo. Até mesmo o conceito de desconstrução das verdades estabelecidas pode ser perigoso, uma vez que pode negar que existe também muito a construir (Novaes, 2021, p. 108-109).

Isto posto, inicio pelo texto de Elenor Kunz e colaboradores (Kunz *et al.*, 2020). Os autores endossam o argumento de que 12 milhões de pessoas contribuíram para a construção da BNCC o que é claramente inverossímil, como demonstramos nas linhas acima. Essas escolhas lexicais que vão dar significados e sentidos ao discurso constituem os aspectos semânticos da ACD (Barreto, 2021). Neste contexto, para a construção do argumento abaixo, os autores recorrem ao advérbio “apesar” que mais adiante vai denotar oposição a um “processo democrático” e a uma aspiração da “sociedade de maneira geral”:

Apesar das críticas, todo o **processo democrático** que aconteceu durante a construção da BNCC deu uma credibilidade ao documento, pois a **sociedade, de maneira geral**, sentiu-se contemplada e partícipe da construção (Kunz *et al.*, 2020, p. 89, grifo nosso).

Minimizar as críticas de diversas instituições, pesquisadores, professores desta forma, ainda que implicitamente, além de não dar “credibilidade ao documento”, os coloca na condição de contrários à democracia e à maioria da sociedade.

Em outros trechos Kunz *et al.* (2020) citam estes mesmos autores críticos à BNCC para tentar dar fundamentação ao seu artigo. Na página 87, por exemplo, aparece a citação “Saviani (2016)” sem colocar nenhuma obra dele ao final, nas referências, e sem esclarecer aos leitores que a posição de Dermeval Saviani é totalmente destoante da deles:

[...] uma tendência a subordinar inteiramente a educação aos mecanismos de mercado. Como se vê, esse tipo de BNCC vem na contramão das aspirações educacionais da população e das lutas em que vêm se empenhando os movimentos dos educadores desde a Constituição de 1988 (Saviani *et al.*, 2021, p. 26).

Também fazem referência ao Coletivo de Autores, ignorando o fato de que Lino Castellani Filho e Celi Taffarel não estão de acordo com a posição dos autores (Kunz *et al.*, 2020) sobre a BNCC, como veremos adiante. Kunz *et al.* (2020) assumem que houve uma investida conservadora sobre a BNCC, a partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático (Taffarel; Beltrão, 2019) sobre Dilma Rousseff, porém mantém a defesa da versão final desta no artigo:

Nesse sentido, homologada a BNCC (2017) e posta a **necessidade** de da [sic] sua implementação, também apontamos como caminho a formação continuada dos professores [...] **Negar** a BNCC (2017) não é um caminho quando consideramos que ela pode facilitar o planejamento do professor e **melhorar a qualidade da Educação Física** nas escolas ao oferecer caminhos por meio dos quais os estudantes tenham **acesso às diversas manifestações culturais** (Kunz *et al.*, 2020, p. 97, grifo nosso).

No trecho acima, utilizam o substantivo “necessidade” de implementação da BNCC para conectá-lo e relacioná-lo ao velho lugar-comum de “melhorar a qualidade da Educação” (nesse caso específico, da Educação Física). Terminam defendendo que a negação da BNCC impediria tal melhora e que não promoveria o acesso dos estudantes às manifestações culturais, como se a cultura, o conhecimento fossem arquivos de computador prontos para serem “acessados” e a BNCC o *login* e senha. É neste trecho que observamos claramente, pelos aspectos sintáticos da ACD, como os autores reordenam o posicionamento do objeto (a BNCC) para transformá-lo em sujeito no discurso. De acordo com Barreto (2021), transformar o objeto em sujeito, promovendo sucessivos descolamentos, mudanças radicais e diferentes ordenamentos na produção do discurso é o mais evidente elemento dos aspectos sintáticos em ACD (Barreto, 2021). Convém questionar se, para os autores (Kunz *et al.*, 2020), os professores de Educação Física – esses sim, sujeitos - não tinham competência para atuar sem ela antes? Tal argumento, na verdade, objetiva endossar (e repetir) pela via da interdiscursividade (Fairclough, 2001), o discurso de Elenor Kunz do seu livro mais conhecido (Kunz, 2004) de que há na Educação Física uma “bagunça interna”, que a falta de um “programa mínimo” possibilita ao professor decidir os conteúdos de acordo com seu “bom e mau humor” e que estes conteúdos podem ser repetidos em diversas séries (Kunz, 2004; Kunz *et al.*, 2020). Ao ler este argumento – arrogante a meu ver - repetido em um artigo de 2020, pelo autor, considero esta uma tentativa de atualizar um discurso – de sua primeira edição de 1994, como já mencionado - que não tem base na realidade.

Ressoa no texto de Kunz *et al.* (2020) a interdiscursividade com o discurso ideológico neoliberal dos grandes grupos privados que fizeram *lobby* para aprovação (e atualmente sua implementação/manutenção) da BNCC. Considerando os aspectos pragmáticos da ACD (Barreto, 2021), percebemos o quanto os autores estão comprometidos com a defesa da BNCC de formas objetivas, subjetivas e categóricas. Também ignoram, Kunz *et al.* (2020), todos os estudos que

demonstraram que a implantação de políticas de currículo comum, centralizado, para melhoria da qualidade da educação, não deram certo em nenhum país (Novaes *et al.*, 2021). Além de serem consideradas políticas neoliberais.

3.2 Valter Bracht em 2016: “*não se trata aqui de entrar nessa polêmica*”

Assim como aconteceu com os PCNs, pesquisadores foram convidados para emitir pareceres sobre as versões da BNCC, em diferentes áreas do conhecimento. Destro (2019) faz uma análise detalhada de cada um desses pareceres para a área da Educação Física. Pelas razões já expostas me atenho e aprofundo somente o parecer crítico de Valter Bracht (Anexo A).

Ciente de que lhe foi solicitado um parecer de caráter técnico, no formato de questões sobre o texto da BNCC que deveriam ser respondidas pelos pareceristas, Bracht não deixa de ressaltar que o debate não deveria ser meramente técnico. O autor chama atenção para as disputas políticas em curso e que estas não deveriam ser consideradas “um problema”. Ao final, no último parágrafo, faz questionamentos ao MEC acerca dos recursos públicos gastos no documento preliminar de 2014 e da razão de um “novo documento”:

[...] o que o “MEC” fez com o documento (preliminar) “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” de julho de 2014, produzido ao longo de dois anos por um conjunto de especialistas convidados pelo MEC e que consumiu vultosos recursos do erário público? Qual a explicação pública que o MEC deu para convidar novos especialistas para construir um “novo” documento? A atenção ao princípio da transparência das ações do poder público reclama uma explicação institucional para esse procedimento (Anexo A – Íntegra do parecer crítico de Valter Bracht, de 2016, sobre a construção da BNCC).

Destro (2019) em Soares (2019) afirma que o texto da BNCC (Brasil, 2018) não deixa claro o aporte e a concepção teórica ao tratar conceitos como “práticas corporais” e “cultura corporal de movimento”. A autora também lembra que Bracht em seu parecer não fez esse questionamento, recomendando somente a

uniformização destes termos – práticas corporais, cultura corporal, cultura corporal de movimento - ao longo do documento.

O parecer de Bracht me surpreendeu (e decepcionou) por dois fatores: 1) por ter sido Bracht um dos primeiros autores a ter feito a aproximação do marxismo com a Educação Física Escolar e não ter percebido (ou simplesmente ignorado) as investidas/interesses neoliberais em curso para a aprovação da BNCC e; 2) por ter tentado assumir uma postura de neutralidade em relação às posições favoráveis e contrárias. São surpresas com as quais nos deparamos ao longo das leituras dos textos, durante o curso de doutorado. Apesar de suas críticas colocadas ao final, o texto de sete páginas de Bracht é afirmativo, utilizando diversos adjetivos positivos, como “clara”, “fundamental”, “adequada”, “consentânea”. Esta maneira de se construir o discurso demonstra aquiescência com o que lhe está sendo proposto - no caso, a aprovação da BNCC:

A estrutura do texto é lógica e permite uma **clara** visualização de seus propósitos. Por exemplo, a idéia de que os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares das diferentes áreas de conhecimento devem orientar-se nos (doze) Direitos à Aprendizagem está bastante **clara**. [...] Essa estratégia é **fundamental** [...] Considero mesmo **fundamental** como decorrência das observações feitas no item anterior, que cada componente curricular seja apresentado [...] apresentação do componente curricular Educação Física é **adequada e consentânea** com o debate pedagógico (Anexo A – Íntegra do parecer crítico de Valter Bracht, de 2016, sobre a construção da BNCC – grifo nosso).

Mais adiante aponta sua preocupação com os novos conceitos que surgiram no campo da Educação Física, em oposição ao tecnicismo, e critica a falta de espaço para essa discussão no texto da BNCC:

[...] é importante chamar a atenção para o fato de que a área da Educação Física vem operando nas últimas décadas uma “mudança de paradigma” ou então, uma ruptura com uma tradição que perdurou durante quase todo o século 20. Essas mudanças passam por uma renovação de conceitos que não são imediatamente de domínio geral – tanto do público em geral como do conjunto de professores de Educação Física. Assim, o espaço destinado à apresentação parece não ter permitido que uma série de princípios e conceitos, novos para boa parte dos professores de Educação Física de nosso país, fossem desenvolvidos e aclarados no corpo do texto. (Anexo A – Íntegra do parecer crítico de Valter Bracht, de 2016, sobre a construção da BNCC)

Apesar do sentido da crítica parecer justo, considero extremamente problemático o discurso de que tais conceitos não seriam de “domínio geral” para os professores de Educação Física do país. Isto pressupõe que, por um lado, os professores universitários não foram competentes o suficiente para discutir tais conceitos com os graduandos e/ou; que os professores formados não prestaram atenção nas aulas, não leram os autores, não compreenderam/compreendem a ruptura com o tecnicismo que ocorreu na Educação Física, não estão se atualizando. Desta forma, Bracht, assim como Kunz, se coloca na posição de “iluminado”:

Estamos convencidas de que a existência de uma escola de qualidade para os até agora excluídos, passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra, pois sempre aparece alguém para falar por elas, sempre aparece alguém para lhes “ensinar” como melhor ensinar, sempre aparece algum “iluminado” para lhes dizer o que devem fazer, quando e como fazer. Muda a denominação mas o espírito é sempre o mesmo – tutelar as professoras, impondo-lhes o que lhes parece (aos que se sentem iluminados) importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo. Após o lançamento badalado de pacotes, que se sucedem no tempo, seguem-se muitos seminários, palestras, consultorias, livros e artigos publicados pois, afinal, é preciso “capacitar as professoras” para o desempenho do papel que lhes destinam os que no momento detêm o poder (Alves; Garcia, 2008, p. 9).

Esse discurso de Bracht, que se apresenta como “técnico”, funciona como prática ideológica a serviço da manutenção e naturalização das relações de poder (Fairclough, 2001), que se propõe a distanciar o pesquisador do professor da sala de aula da escola.

Nos últimos parágrafos de seu parecer, Bracht afirma que há duas posições polarizadas: de um lado estão os “radicais” que não querem uma “prescrição geral” e do outro estariam os “conteudistas” que gostariam de ver um conjunto detalhado de conteúdos por “componente curricular”. E ele, claro, distante e acima dessa polêmica:

O debate parece polarizado entre aqueles que defendem um radical ‘localismo’ ou ‘contextualismo’ da construção curricular (considerando não pertinente uma prescrição geral) e aqueles que gostariam de ver no documento um conjunto detalhado por componente curricular e por ano de ensino, dos ‘conteúdos’ a serem

desenvolvidos obrigatoriamente nas escolas. [...] O presente documento parece se situar (ainda) a uma certa distância dessas duas posições polarizadas. [...] Não se trata aqui de entrar nessa polêmica, mas de ressaltar o fato de que o teor e a importância do documento enseja um debate que não é de caráter meramente técnico (Anexo A – Íntegra do parecer crítico de Valter Bracht, de 2016, sobre a construção da BNCC).

Bracht não é contrário a BNCC, é favorável e tenta se desvencilhar da crítica recorrendo à “falácia do espantalho”¹⁹ e à “Teoria da Ferradura”²⁰, no qual atribui a si mesmo uma posição de ponderado em relação a outros grupos. Vimos recentemente isto acontecer nas eleições de 2022, onde parte da grande mídia brasileira e alguns dos demais candidatos reivindicavam essa posição (de uma alternativa ou terceira via) em oposição aos supostos extremos do espectro político: Lula vs. Bolsonaro. Entretanto, não há neutralidade no discurso que sempre estará impregnado de ideologia (Mészáros, 1996), principalmente, se tratando do discurso como prática política e ideológica (Fairclough, 2001). Resta saber se Bracht abandonou conscientemente (ou não) a ideologia marxista, tão presente em suas primeiras obras. O que haveria acontecido com aquele Bracht membro do Coletivo de Autores? Perguntas que só o autor poderia responder.

Finalmente sinto-me orgulhoso em – considerando como válidas por alguns minutos as escolhas lexicais do discurso reducionista de Bracht – estar ao lado “polarizado” dos “radicais”, tendo autores como Saviani e instituições como a ANPEd em nossas fileiras. Poderíamos dizer em resposta a Bracht, com Motta e Leher (2017), que a radicalização está na verdade no projeto de desmonte da educação pública, de intensificação da expropriação, da coisificação, da precarização do trabalho docente, do “retrocesso do retrocesso” materializada na BNCC (Motta; Leher, 2017). Talvez Bracht tenha desconsiderado, assim como Kunz *et al.* (2020), o histórico de resultados ruins das políticas de centralidade curricular pelo mundo e que no Brasil a BNCC se tornaria a base para a prova do ENEM, por exemplo. Talvez também tenha ignorado que todas as teorias pedagógicas, dos últimos 100

¹⁹ A falácia do espantalho, segundo Doro (2016, p. 30) “consiste em, intencionalmente, apresentar uma versão caricaturada, distorcida ou mal construída de um argumento, de modo a poder atacá-lo com mais facilidade”. Nesta falácia, o foco de um debate é desviado do argumento original, através do uso de um tema “espantalho” (Costa *et al.*, 2021, p. 134).

²⁰ A Teoria da Ferradura, segundo Bastos e Barros (2020) “enxerga a esquerda e a direita como iguais em suas formas extremas, quando, em verdade, tratam-se de ideologias diametralmente diferentes entre si” (Bastos; Barros, 2020, p. 358).

anos, defendem que a avaliação não deve se basear em exames e testes padronizados, mas considerar as particularidades das escolas, alunos e professores (Saviani *et al.*, 2021).

3.3 Mauro Betti em 2017 e 2018: “*ruim com ela, pior sem ela*”

Mauro Betti publica seu posicionamento, em relação à BNCC, primeiramente em um Blog em 2017 (Betti, 2017)²¹ e posteriormente como artigo científico em 2018 (Betti, 2018). Há muitas intertextualidades e interdiscursividades entre ambos os textos, por serem do mesmo autor e provavelmente por terem sido escritos no mesmo ano de 2017 – e o segundo publicado na Revista Brasileira de Educação Física Escolar em 2018. Apesar de não “negar” a BNCC, vemos em Betti (2017; 2018) um posicionamento muito mais crítico do que os de Kunz *et al.* (2020) e Bracht (2016), o que também surpreende por – como vimos no primeiro capítulo – ser Betti um autor muito mais inclinado para a aproximação das correntes da psicologia para a Educação Física. O subtítulo do seu primeiro texto “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. **Ruim com Ela, Pior Sem Ela**” (Betti, 2017, grifo nosso), funciona também como uma espécie de enunciado ao deixar clara a argumentação que virá em seguida.

Betti (2017) critica a exclusão de diversas frases que faziam alusão à abordagem “histórico-política” da Educação Física, presentes na primeira e na segunda versão da BNCC. Afirma, entretanto, que é inequívoca a presença da abordagem “culturalista” no documento: “percebe-se inequivocamente a abordagem “culturalista” da EF escolar, inaugurada nos documentos oficiais do governo federal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Betti, 2017, p. 2). O autor também chama atenção para o equívoco, o erro conceitual em se referir à cultura como algo a ser “utilizado” (Betti, 2018). Apesar da defesa da cultura por parte de Betti, notamos, em

²¹ O referido “Blog do Cev”, até o presente momento, encontra-se desativado. Entretanto, o que possibilitou estas análises foi o fato de Mauro Betti (referenciado como Betti, 2017) ter postado o texto também em seu perfil no site *ResearchGate* e disponibilizado no link: https://www.researchgate.net/publication/317097841_Base_Nacional_Comum_Curricular_BNCC_de_Educacao_Fisica_do_Ensino_Fundamental_Ruim_com_Ela_Pior_Sem_Ela

seu discurso, certa tentativa de distanciamento do culturalismo²² ao utilizar o substantivo “abordagem” e o adjetivo “culturalistas”. Esse distanciamento também fica evidente ao longo dos seus textos (Betti, 2017; 2018), uma vez que o autor não utiliza os mesmos substantivos/adjetivos, como “abordagem psicológica”, “abordagem psicologizante”, ou algo semelhante, para fazer as diferenciações e aproximações com o seu próprio pensamento. A mim está implícito neste discurso que para o autor há um reducionismo da Educação Física Escolar causado pelos outros, os “culturalistas”. Considerando todo o contexto histórico da Educação Física na ditadura militar, como mencionado nas linhas acima, é difícil imaginar como alguém poderia ser simpático ao Movimento Renovador sem ser um pouco culturalista.

Concordo, entretanto, com a crítica de Betti (2017) que – analisando por sua ótica – defende que as experiências concretas dos sujeitos não foram consideradas no texto da BNCC:

Especificar exatamente o que o sujeito aprende não é tão importante nesta perspectiva, a qual pressupõe que “experimentar” ou “fruir” (o que *s professor*s de EF costumam chamar de “vivenciar”) é bastante. Assim, por exemplo, vivenciar um jogo de cooperação já seria suficiente para aprender a cooperar, porque a cooperação seria inerente à lógica interna da atividade. Ou seja, interessam as propriedades intrínsecas do jogo, luta, esporte etc., não a experiência concreta dos sujeitos (alun*s) que jogam, lutam etc. E isso se reflete no modo como foram redigidos muitas das “Habilidades” propostas na BNCC-EF do ensino fundamental (Betti, 2017, p. 2-3).

De fato os autores do texto final da BNCC estavam mais preocupados com a “lógica interna da atividade” – penso que de todas as atividades - e pressupunham que “vivenciar”, “fruir”, “experimentar” um jogo cooperativo – no exemplo acima citado – seria suficiente para aprender a cooperar. Entendo que Betti (2017) tem razão ao defender que isto motivou a elaboração das diversas “habilidades”. Porém, “experimentar” e “fruir”, de acordo com Betti (2017), não são verbos compatíveis

²² Para um melhor entendimento, Consorte (1997, n.p.) traz o conceito de culturalismo: “O culturalismo como esforço de compreensão da diversidade humana constitui-se no processo de crítica ao evolucionismo, caracterizando-se, fundamentalmente, por duas rupturas: uma com o determinismo geográfico e outra com o determinismo biológico. Na medida em que Franz Boas, o responsável por sua formulação, recusa as determinações do meio físico e as determinações raciais como responsáveis pela diversidade dos modos de vida humanos, é na cultura e no particularismo histórico que ele vai buscar as fontes dessa diversidade. O culturalismo é, assim, a vertente do

com as exigências de habilidades mensuráveis, o que cria um problema para a lógica gerencialista/empresarial que permeia todo o contexto de aprovação da BNCC. O autor ainda defende que as especificidades da Educação Física fizeram com que ela não se rendesse totalmente a tal lógica empresarial:

Quer dizer, a estrutura dos “objetos de conhecimento” (termo utilizado pela BNCC-EF), suas lógicas internas, impuseram-se às subjetividades, exatamente onde a EF mais poderia preservar-se da abordagem “gerencialista-empresarial” da BNCC em geral. A emoção, o desejo, o sentimento, a tríade sentir-pensar-agir que permeiam os processos de aprendizagem nas aulas de EF não estão ausentes na BNCC-EF, mas ficaram à sombra (Betti, 2017, p. 3).

Betti (2018) também defende em seu texto que o objetivo da BNCC é a criação de uma “métrica” de avaliação quantitativa, em larga escala, para a avaliação dos estudantes. Tal ação, segundo o autor, serviria para a facilitação da “terceirização” das escolas públicas para “alimentar o volumoso mercado de publicações didáticas e paradidáticas, e induzir assessorias pedagógicas para estados e municípios” (Betti, 2018, p. 156). De certa forma, neste contexto, Betti (2017; 2018) - diferente de Bracht (2016) que considerou como “radicais” os sujeitos e instituições contrários à BNCC – se coloca ao lado das “associações educacionais” e daqueles que ele considerou “eminentes pesquisadores da área pedagógica” que formularam “duras e consistentes críticas”:

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”, apesar 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 (Betti I, 2017, p. 3).

Termina seu texto (Betti, 2017) com um jogo de palavras ao afirmar que para as posições contrárias, do campo da Educação, seria “ruim sem ela, pior com ela” e que retirar especificamente a Educação Física da BNCC seria um “enorme retrocesso”, pois “ruim com ela, pior sem ela”. Talvez seja uma dificuldade minha ou

pensamento antropológico que confere à cultura o primado da explicação ou da responsabilidade por

haja muito dos autores da teoria crítica, do campo educacional, em mim, pois não consigo enxergar essas “boas direções e caminhos” indicados pela BNCC. Penso que não haveria retrocesso algum para a Educação Física – e muitos concordam que também para a área da educação como um todo - se a BNCC simplesmente não existisse. Compreendo o esforço de Betti (2017; 2018) em tentar extrair algo de bom do que é ruim, mas pedirei licença ao autor para reformular seu enunciado provocativo: “ruim com ela, muito melhor sem ela”.

3.4 Lino Castellani Filho e Celi Taffarel entre 2018 e 2022: “é o coroamento do desastre, da desarticulação, do desmonte da educação pública”

Lino Castellani Filho e Celi Taffarel têm posições explicitamente contrárias à BNCC. Nas próximas linhas trago os discursos de Castellani Filho em um prefácio de livro (Castellani Filho, 2018) e em uma “live” no *YouTube* (Castellani Filho, 2022), promovida pela professora Valdilene Nogueira - uma das organizadoras deste livro prefaciado pelo autor. E o discurso de Celi Taffarel em capítulo do livro “Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta”, escrito em parceria com José Beltrão (Taffarel; Beltrão, 2019). Importante esclarecer que os autores nestes textos e falas concentram as críticas especificamente na etapa da BNCC para o Ensino Médio e na Reforma do Ensino Médio. Entretanto, seria necessário um grande esforço imaginativo para supor que eles seriam a favor de uma BNCC para as demais etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e contrários à outra, considerando o que veremos nas linhas a seguir. Castellani Filho (2018) sem aprofundar a questão afirma, por exemplo, que é possível perceber nas entrelinhas da BNCC do Ensino Médio “a íntima relação desse nível de ensino com os que o antecedem, quais sejam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” (Castellani Filho, 2018, p. 16). Inicialmente é preciso ser dito, inclusive, que as críticas mais potentes, firmes e contrárias à BNCC – com as quais concordo e tenho mais afinidade política, teórica e ideológica - vieram destes autores, que têm o

essa diversidade.

materialismo histórico-dialético, o pensamento marxista como base para suas pesquisas até os dias atuais.

No capítulo "A Base Nacional Comum Curricular e os desafios da Educação Física escolar na atual conjuntura brasileira", publicado no livro "Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta", Taffarel e Beltrão (2019) apresentam duras críticas à BNCC. Os autores argumentam que a BNCC, ao estabelecer competências e habilidades para a Educação Física escolar, pode reforçar uma concepção tecnicista e utilitarista dessa disciplina, desconsiderando sua dimensão cultural, histórica e política. Além disso, sugerem que a BNCC pode gerar uma uniformização curricular, desconsiderando as especificidades e diversidades regionais, culturais e sociais do país. Outro ponto criticado por Taffarel e Beltrão (2019) é o processo de elaboração da BNCC, que, segundo os autores, foi marcado por falta de transparência, pouca participação da comunidade escolar e forte influência de setores empresariais e governamentais que defendem uma concepção mercantilista da educação. Taffarel e Beltrão (2019) ressaltam que há na educação um processo de destruição das forças produtivas empreendido pelas privatizações e pelo favorecimento da implementação do projeto pedagógico hegemônico. Neste processo, por intermédio do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) as reformas educacionais são empreendidas em escala mundial (Taffarel; Beltrão, 2019). Desta forma, de acordo com os autores, as empresas, os entes não estatais assumem o protagonismo, a centralidade, propagando o discurso político da flexibilização das políticas curriculares para privilegiar as habilidades práticas, as competências, o letramento e a "numerização". Taffarel e Beltrão (2019) citam ainda a formação de grandes impérios do capital financeiro, cada vez mais interessados nesses aspectos da educação, e dão como exemplo o grupo Kroton²³.

Em síntese, é possível constatar que a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens **trabalhadores** ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de

²³ Atualmente chamado de "Cogna": "Como marca mãe e nova holding do grupo surge a Cogna, empresa responsável por gerir e tomar as decisões comuns ao grupo e que tem como líder, Rodrigo Galindo." Disponível em: <https://www.kroton.com.br/sobre-a-kroton/historico/>

ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da **classe trabalhadora**, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica. O conjunto dessas medidas promove a destruição deste serviço público (a educação) e de **forças produtivas** (nesse caso a força de trabalho). Dentre as consequências, os jovens brasileiros, estudantes das escolas públicas, estarão sujeitos a uma maior intensificação da exploração. O Ensino Superior e o Sistema de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com outras mediações, estão sujeitos a lógica destrutiva e sofrerão os impactos das medidas adotadas no Ensino Básico (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 94, grifo nosso).

A este respeito Castellani Filho (2018):

Todavia, mais recentemente, o documento “Pátria Educadora”, da lavra de Mangabeira Unger, por dentro da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) do Governo Federal, em 2015 – já nos momentos de execução do Golpe ao Estado Democrático de Direito brasileiro por conta do fim do pacto com a **burguesia** nacional, financeira e industrial -, discrimina pormenorizadamente o que viria a seguir no campo da Política Educacional. A (contra) reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a proposta governamental de formação e avaliação do professor, embaladas na lógica da **mercantilização da educação**, seja visando seu “empresariamento”, colocando-a ainda mais a serviço de uma formação humana compatível com a consciência crítica necessária à autonomia do pensar e do agir, seja na culpabilização do professor pelas mazelas que a afligem, são exemplos fidedignos do que já estava anunciado no documento emanado da SAE (Castellani Filho, 2018, p. 14-15, grifo nosso).

O autor complementa ainda que tanto a BNCC quanto o “Novo Ensino Médio”²⁴ vêm no bojo da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), apelidada de “PEC do fim do mundo” (PEC/55), que congelaria os investimentos em saúde, educação e os salários dos servidores em todas as esferas públicas por 20 anos. Ainda que – hipoteticamente - não conhecêssemos Celi Taffarel e Lino Castellani Filho ou não tivéssemos conhecimento das referências de suas obras, seria possível identificar claramente em seus textos as intertextualidades, interdiscursividades com o discurso marxista contra hegemônico. Palavras como “trabalhadores”, “classe trabalhadora”, “forças produtivas”, “burguesia”, “mercantilização da educação”, e os sentidos atribuídos a elas, revelam a ideologia as quais os autores são partidários,

²⁴ No ano de 2017, o então presidente da República, Michel Temer, sancionou a Lei nº 13.415, resultando em modificações significativas na Lei nº 9.394/1996 (LDB). Uma das mudanças mais relevantes foi a reestruturação do currículo do Ensino Médio, por meio da implementação de itinerários formativos específicos (Segal, 2022).

utilizando o discurso como prática política (Fairclough, 2001). Cabe lembrar que, ao contrário dos autores supramencionados nas subseções anteriores, Castellani Filho (2018; 2022), Taffarel e Beltrão (2019) não naturalizaram em seus discursos as relações hegemônicas de poder propostas/impostas pelos discursos favoráveis à BNCC ou, ainda, pelos pretensamente “neutros”. Ao contrário, os autores tensionam as relações de poder presentes nesses discursos, insurgem-se pela mudança social (Fairclough, 2001).

Taffarel e Beltrão (2019) ainda alertam para o risco de que a BNCC, ao se alinhar com políticas neoliberais de privatização e precarização da educação, possa contribuir para a intensificação das desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Defendem que a BNCC pode favorecer a expansão de modelos privatistas de gestão escolar e a precarização das condições de trabalho dos professores, comprometendo a qualidade e a garantia do direito à educação para todos os brasileiros. Motta e Leher (2017) também defendem que nessas políticas neoliberais, no contexto da reforma e BNCC do Ensino Médio, não caberia mais nada além do que aquele tipo de professor especializado em uma área do conhecimento. E que na escola se deveria aprender o básico dos conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e competências para tornar a massa de trabalhadores disponível e mais flexível às formas de empregabilidade (Motta; Leher, 2017). E ao professor caberia a função de transmitir um mínimo de sociabilidade para a convivência em sociedade e de mero cumpridor de tarefas prescritas nos materiais didáticos “comprados com recursos públicos pelo novo PNLD e financiados pelo Banco Mundial” (Motta; Leher, 2017, p. 253).

Barreto (2021) nos esclarece que na busca por legitimidade dos diferentes sentidos, há sentidos que, historicamente, tendem a ser mais “lidos” e legitimados, enquanto outros nem se quer seriam cogitados. Nesta perspectiva histórica discursiva, é que percebemos a importância que tem estes discursos (ideológicos) de Kunz, Bracht, Betti, Taffarel e Castellani Filho sobre a BNCC, mais que o de qualquer outro autor. Seus discursos estarão sempre - ainda que contra hegemônicos – em busca da hegemonia de sentidos. Neste contexto, alinhado com os pensamentos destes últimos dois autores e compreendendo a sua importância para o campo da Educação Física, é que finalizo com a fala mais recente de Castellani Filho (2022) sobre a BNCC, em “live” realizada no *YouTube*:

É o coroamento do desastre, da desarticulação, do desmonte da educação pública, do colocar a educação brasileira numa perspectiva de formar pessoas incapazes de se perceberem no tempo em que vivem. [...] se inserirem nesse tempo acriticamente, apoliticamente, numa perspectiva de inserção no mundo do trabalho, no mercado de trabalho, sem questionar a lógica do trabalho que impera nos tempos atuais. É isso que eles desejam, é isso que eles almejam ao chegar a Base Nacional Comum Curricular. [...] Esses componentes vão de encontro à intenção presente de toda essa lógica que eu trouxe aqui no sentido da formação acrítica dos nossos jovens, para uma inserção mecânica, automática, submissa, subserviente ao mercado de trabalho. De mão de obra semiqualficada para poder ser barata e em sendo barata atender à índole competitiva do mercado de trabalho [...]. Você tem uma lógica meritocrática que desconsidera a realidade de desigualdade social, de concentração de renda, da deterioração das escolas públicas, da perspectiva do viés economicista da escola pública no seu movimento de privatização por interesses privatistas, mercantis, por conta dos *vouchers* educacionais, dentro de uma perspectiva moralista, conservadora que entra com o *homeschooling*, que critica determinados conteúdos caros aos tempos atuais, como a questão de gênero e outras mais. [...] A BNCC no âmbito da Educação como um todo, e da Educação Física em particular, se põe de uma maneira a retirar a autonomia deste professor, obrigando-o, por mecanismos que você mesmo acabou de citar um para nós, a trabalhar “engessadamente” sem poder desenvolver aquilo que a sua realidade, naquele determinado momento exigiria dele trabalhar. Por mais que dele domine, por mais que ele conheça ele está aprisionado. Ele é prisioneiro de uma lógica que não nos atende (Castellani Filho, 2022, [vídeo]).

3.5 A BNCC de Educação Física: “utilização da cultura corporal de movimento”

Os *sites* dos principais agentes públicos que buscavam impulsionar o debate sobre a aprovação da BNCC até o ano de 2014, segundo Macedo (2014), também indicavam seus mesmos “parceiros privados”, o empresariado educacional organizado: instituições financeiras e empresas como Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Todos pela Educação, Amigos da Escola, entre outras. Essa rede de “parceiros” é composta por grandes corporações financeiras que deslocam seus impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais associados ou a grandes empresas internacionais do setor e organizações não governamentais (Macedo, 2014). De acordo com Macedo (2014)

também foram feitas menções ao currículo da Educação Básica, nestes *sites*, com ênfase na defesa de uma base comum nacional para os currículos. Independentemente da direção que se tomasse naquela rede era possível perceber a “importância” do debate sobre a centralização curricular a nível nacional, mesmo que essa centralização fosse estabelecida através de termos aparentemente diferentes, como conteúdos, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação (Macedo, 2014). É preciso ser dito também, que além do intenso *lobby* para a aprovação da BNCC, Fundação Lemman e Instituto Ayrton Senna, por exemplo, apoiaram e ressoaram os discursos do governo Bolsonaro, dando diversas declarações e fazendo campanha para o retorno presencial das aulas em plena pandemia da COVID-19, no ano de 2020, sem ainda haver a vacina.

Em 2 de setembro de 2020 foi publicada uma reportagem no *site* da Folha de São Paulo, com uma entrevista com Denis Mizne, intitulada “Escolas não podem ficar fechadas para sempre, diz diretor da Fundação Lemann”²⁵. Pouco menos de uma semana depois, em 15 de setembro de 2020, a mesma Folha de São Paulo publica outra entrevista com Viviane Senna, presidenta do Instituto Ayrton Senna, com o título “Está claro que a reabertura das escolas não agrava a pandemia, diz Viviane Senna”²⁶. Em uma rápida busca na rede social *Facebook* não é difícil descobrir com qual ideologia Viviane Senna está alinhada. No dia 18 de outubro de 2018, vésperas do segundo turno da eleição presidencial, Joice Hasselmann publicou em seu perfil duas fotos com Jair Bolsonaro e Viviane Senna afirmando que o intuito do encontro seria “melhorar a educação brasileira”²⁷. Abaixo dois excertos destas duas entrevistas supramencionadas:

“As crianças são muito pouco suscetíveis à Covid-19. No mundo, são 24% da população, e apenas 2% dos casos de contaminados, dos quais 0,1% foi a óbito. São 37 vezes menos que os adultos. No caso da gripe, as taxas de infecção e óbitos dentre crianças é duas vezes maior do que as da Covid-19. **Se não abriremos escola** pensando no

²⁵ Íntegra da reportagem com Denis Mizne disponível no link: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/09/temos-que-comecar-a-reabrir-as-escolas-diz-diretor-da-fundacao-lemann.shtml>

²⁶ Íntegra da reportagem com Viviane Senna disponível no link: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/esta-claro-que-a-reabertura-das-escolas-nao-agrava-a-pandemia-diz-viviane-senna.shtml>

²⁷ A publicação no *Facebook* está disponível em: https://www.facebook.com/joycehasselmann/posts/2331962586875917/?locale=pt_BR

risco de morte das crianças, deveríamos ter mais medo da gripe.”
(Viviane Senna em 2 de setembro de 2020 – grifo nosso)

“Devemos lembrar que se, por algum motivo, decidirmos não voltar com as aulas presenciais neste ano, há um grande risco de não voltarmos no ano que vem também. Porque, do ponto de vista de imunização coletiva, não haverá grandes mudanças entre novembro deste ano e fevereiro do ano que vem. Não teremos toda a população vacinada. **Temos que começar a reabrir** para aprender como a escola pode funcionar na pandemia e discutir como garantir o aprendizado das crianças neste contexto.” (Denis Mizne em 15 de setembro de 2020 – grifo nosso)

Há uma forma peculiar de apropriação do cientista (Barreto, 2021), quando o discurso científico é posto de forma leviana, para desinformar o interlocutor, o que salta aos olhos no argumento de Viviane Senna. Além de utilizar a falácia lógica da “falsa equivalência”, para uma comparação desproporcional da COVID-19 com a gripe, ignora propositalmente o fato de que as crianças – além de estarem morrendo da doença – são transmissoras do vírus, ainda que assintomáticas. Argumentos pseudocientíficos eram/são práticas comuns da ala bolsonarista para desacreditar as medidas sanitárias contra a COVID-19. Posteriormente e atualmente o são contra a vacina. Denis Mizne vale-se do discurso educacional para tentar justificar sua suposta preocupação com “o aprendizado das crianças”. Ambos, no entanto, não conseguiram mascarar seus reais interesses: “Se não abriremos escola...”, “Temos que começar a reabrir”. Afinal, o que seriam das crianças e jovens nos testes e avaliações?

Considerando a importância que a avaliação por meio de testes globais padronizados assumiu na organização do sistema educacional nacional e levando em consideração a referência a outros países, especialmente os Estados Unidos, que serviram como base para a elaboração da “base comum nacional curricular” no Brasil, Saviani (2016) defende que o propósito dessa nova norma é alinhar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações padronizadas em geral. Modelo este que fracassou nos Estados Unidos, segundo o autor, mas que o real objetivo seria outro:

Mas foi com base no referido modelo, que fracassou nos Estados Unidos, que o grupo que assumiu o governo brasileiro em consequência do golpe de 2016 veio propor a BNCC no âmbito de uma tendência a subordinar inteiramente a educação aos mecanismos de mercado (Saviani *et al.*, 2021, p. 26).

No Brasil, esse modelo de avaliação, que se baseia na criação de rankings e no uso de provas padronizadas, aplicadas de forma uniforme a todos os alunos do país por meio de exames como a Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), está efetivamente transformando todo o sistema educacional em uma espécie de "cursinho pré-vestibular" em grande escala (Saviani *et al.*, 2021). Isso ocorre, segundo Saviani *et al.* (2021) porque todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em busca de sucesso nessas provas, com o objetivo de melhorar seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O ensino em todo o país está se reduzindo a um treinamento voltado para a realização de exames nacionais, o que representa, para o autor, uma inversão da máxima latina "*non scholae, sed vitae discimus*" (aprendemos não para a escola, mas para a vida) e passa a seguir uma máxima oposta: "*non vitae, sed examinibus discimus*" (aprendemos não para a vida, mas para passar nos exames).

Barreto (2016) também defende que do ponto de vista da regulamentação no Brasil, além dos PCNs, foram estabelecidas matrizes de referência para a avaliação que teve início na primeira metade da década de 1990. Portanto, seria impossível discutir as questões relacionadas à BNCC sem considerar sua relação com a proposta de avaliação externa. Quanto mais específicas forem as descrições, maior será a padronização e mais eficientes serão os instrumentos para medir os resultados. Assim, os argumentos focados na BNCC servem mais como uma distração ao movimento de assumir a BNCC como um todo, invocando estratégias como a "democratização" (Barreto, 2016). Segundo a autora, as consequências da avaliação externa nacional e abrangente vão além da padronização e envolvem mudanças estruturais em todo o processo educacional, especialmente por meio do uso da meritocracia. Neste sentido, penso que a BNCC em si não democratiza, por exemplo, o acesso ao Ensino Superior. Ao contrário, incentiva a lógica meritocrática do ENEM criando um "ranqueamento" dos estudantes, de aquisição dos melhores resultados, transferindo a lógica empresarial neoliberal para o ambiente universitário. Assim para que somente os "mais qualificados" tenham acesso às poucas vagas das universidades públicas, se faz necessário que os filhos da classe trabalhadora fiquem de fora. O curso de medicina, por exemplo, mais concorrido em nível nacional, continua tendo maioria de pessoas brancas, em um país onde brancos não

são maioria. Nas universidades particulares as mensalidades do curso de medicina são as mais caras do país. Na UCB, onde me formei, atualmente a mensalidade para o início do semestre de 2024 é de R\$ 11.550,00²⁸ enquanto a do curso de Educação Física, sendo 22 vezes mais barata, pode chegar a R\$ 522,50²⁹, dependendo da forma de ingresso: vestibular ou ENEM. Portanto, o que de fato contribuiu (e vêm contribuindo) para a democratização do acesso à universidade foi o sistema de cotas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁰. A BNCC em si, fonte de inspiração para tais exames, não emancipa ninguém, não democratiza nada, uma vez que opera dentro desta lógica de *performances* e de resultados.

Essas avaliações, exames nacionais padronizados aos quais se referem Saviani *et al.* (2021) e Barreto (2016) também serviram de justificativas para a alteração da LDB e a consequente aprovação do "Novo Ensino Médio" nos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, por duas razões principais que se destacam, segundo Segal (2022). A primeira está relacionada ao baixo desempenho dos estudantes em avaliações externas em larga escala, como o SAEB e PISA. Esses resultados teriam apontado para a necessidade de melhorias no Ensino Médio. A segunda justificativa estaria ligada à falta de atração do Ensino Médio para os estudantes, proporcionando em grande parte um currículo extenso, superficial e fragmentado (Segal, 2022). Esse currículo não estaria conectado adequadamente com as necessidades e demandas da juventude, do setor produtivo e do século XXI como um todo. Assim, o objetivo da reforma seria proporcionar aos jovens a liberdade de fazer suas próprias escolhas em relação aos caminhos educacionais, levando em consideração seus interesses individuais (Segal, 2022). Segal (2022) defende que por um lado, a diversidade de currículos pode ser vista como algo positivo, pois permitiria a adaptação às características culturais, econômicas e sociais de cada região, localidade e estudante. Por outro, poderia deixar a composição curricular exclusivamente sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e de cada escola, o que pode resultar em discricionariedade por parte dos gestores. Esses gestores podem tomar decisões baseadas na busca por alcançar

²⁸ Disponível em: <https://site.castelobranco.br/graduacao/medicina/>

²⁹ Disponível em: <https://site.castelobranco.br/graduacao/educacao-fisica/>

³⁰ Para mais detalhes sobre esses dados do IBGE ver: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>

altas pontuações nas avaliações externas em larga escala, como o SAEB. Dessa forma, de acordo com o autor, eles podem optar por priorizar determinados itinerários formativos, concentrando esforços e recursos em áreas como linguagens, matemática e ciências da natureza. Essas áreas são exatamente aquelas avaliadas nos testes, seguindo as diretrizes do PISA, em detrimento das áreas de humanas e sociais (Segal, 2022). Barreto (2016) também defende, em Freitas (2014), que a associação entre o desempenho dos alunos e a remuneração dos professores, seja como salário variável, seja como bônus anual, intensifica essa rede de relações que se torna conflituosa e competitiva (Freitas, 2014 *apud* Barreto, 2016).

Estas justificativas do MEC (Temer/ Bolsonaro) de tornar o Ensino Médio mais relevante e atraente para os estudantes, buscando um diálogo mais efetivo com as demandas contemporâneas e as perspectivas dos jovens, também escondem na verdade os reais interesses do empresariado educacional organizado. Barreto (2016) destaca as ações desses “parceiros privados” na nova regulamentação, baseadas nas conexões entre a proposta da BNCC e a avaliação. Eles estão interessados no controle externo do trabalho pedagógico nas escolas, referindo-se à redução do espaço entre a concepção do que deve ser ensinado e a formulação de julgamentos sobre os resultados obtidos, traduzidos em padrões de avaliação e índices específicos (Barreto, 2016). O estreitamento desse espaço permite que os objetivos sejam considerados como padrões de avaliação e vice-versa, criando uma indistinção que não apenas sustenta discursos circulares, mas também apaga relações que historicamente têm constituído o trabalho pedagógico. Entre essas relações, a autora ressalta a definição de objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, que deixam de ser responsabilidade dos professores, afetando os pares de relações (objetivos/avaliação e conteúdos/métodos) e, em última análise, a própria concepção do processo de trabalho (Marx, 1985 *apud* Barreto, 2016), que inclui: 1) finalidade; 2) assuntos a serem trabalhados; 3) instrumentos/meios para alcançá-los.

Na Introdução da BNCC podemos observar, em uma das “ações” a serem desenvolvidas, no bojo da subseção “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, a indicação da necessidade da “avaliação formativa” dos professores. A palavra “formativa”, neste caso, serve para suavizar o que está posto, funcionando como um eufemismo, uma vez que na mesma oração também lemos a palavra “desempenho”:

[...] construir e aplicar procedimentos de **avaliação formativa** de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o **desempenho** da escola, **dos professores** e dos alunos (Brasil, 2018, p. 17, grifo nosso).

De acordo com Macedo (2014), estas avaliações provocariam no professor vergonha e culpa, pois seriam também influenciadas por narrativas de sucesso de professores excepcionais, como John Keating de "Sociedade dos Poetas Mortos", que são rebeldes ou dispostos a fazer qualquer sacrifício por seus alunos. Tais narrativas criam uma fantasia de onipotência, sugerindo que um dia todos serão reconhecidos pela sociedade, que é também a promessa das reformas educacionais baseadas em avaliação. Por um lado, a avaliação irá garantir boas práticas, promovendo o sucesso do aluno e permitindo que o professor cumpra as expectativas sociais impossíveis que recaem sobre ele e sobre a educação (Macedo, 2014). Por outro lado, há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho realizado pelo professor, liberando-o da vergonha e redimindo-o da culpa. Neste contexto, em Ball (2012), Macedo (2014) defende que o imaginário neoliberal continua prometendo a felicidade irracional, oferecida como fantasia. E assim, alguns de nós continuamos insistindo em celebrar o imponderável como aquilo que dá sentido à educação de qualidade. É necessário, segundo a autora, continuar lembrando que um currículo nacional não irá melhorar a educação nem garantir o desenvolvimento e uma distribuição de renda mais justa. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controlar o imponderável do qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal do qual ele faz parte (Macedo, 2014).

Em 28 de julho de 2017, de acordo com Motta e Leher (2017), o *site* da Câmara dos Deputados divulgou a notícia de que os deputados iriam acompanhar a consolidação da BNCC e a reformulação do Ensino Médio. Dentre as informações apresentadas no texto da notícia, os autores destacam a declaração da deputada Dorinha³¹ relatora da subcomissão criada pela comissão de Educação da Câmara dos Deputados para acompanhar a BNCC para o Ensino Médio. Ela expressou

³¹ Na época a deputada Dorinha era filiada ao Democratas (DEM), antigo Partido da Frente Liberal (PFL). Atualmente o DEM se fundiu com o Partido Social Liberal (PSL), formando o União Brasil (UNIÃO). No *site* do próprio partido é possível observar que se consideram "liberais": <https://uniaobrasil.org.br/uniao-brasil/>

preocupação com o possível atraso na implementação da base devido às diversas mudanças nos modelos de avaliação, processos de formação de professores e nos livros didáticos que são implicados por esse "novo desenho" (Motta; Leher, 2017). Expressou também, conseqüentemente, uma preocupação da direita brasileira. Em suas palavras, ela mencionou que o "professor por área de conteúdo não cabe mais no desenho que está dado". Essa frase isolada, porém muito significativa, de acordo com Motta e Leher (2017), revela uma das facetas da crise enfrentada pelos professores no Brasil, que resulta de um conjunto de ações que visam racionalizar os sistemas de ensino, coordenadas em diferentes instâncias de poder para atender a interesses privados do setor capitalista. Assim como às pressões econômicas e orientações das agências internacionais, com o intuito de promover a conformidade (Motta; Leher, 2017).

No ano de 2018, de acordo com Novaes *et al.* (2021), o grupo Kroton Educacional adquiriu o grupo Somos Educação por 4,6 bilhões de reais, tornando-se o maior grupo privado de Educação Básica do país. Anteriormente, a Kroton havia tentado fundir-se com o grupo Estácio, mas o negócio foi vetado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica para evitar a formação de monopólio. Esses grandes grupos corporativos incluem editoras que investem no mercado de "insumos curriculares", como livros didáticos, apostilas, tecnologias de informação, sistemas de gestão e avaliação de desempenho estudantil e escolar, programas de "capacitação" de professores, consultoria em gestão, entre outros. Outro braço dessa rede que se conecta com a BNCC, segundo os autores, é o programa Time Impulsiona, vinculado ao Instituto Península, uma instituição ligada à família de Abílio Diniz.

De acordo com o *site* do Impulsiona, o programa oferece materiais didáticos, cursos *online* e eventos para promover o esporte nas escolas, principalmente na rede pública, e já capacitou 90 mil professores desde 2017, alcançando mais de 38 mil escolas em todos os estados do Brasil (Novaes *et al.*, 2021). A proposta de "capacitação" do Impulsiona visa fornecer recursos práticos aos professores de Educação Física Escolar. Alguns dos cursos oferecidos no *site* abordam temas como: Movimento Paralímpico, Fundamentos Básicos do Esporte, Metodologias Ativas da Educação Física, Atletismo na Escola, Orientador de Alunos Líderes, Tênis, Ginástica Artística e a implementação da BNCC na Educação Física, como

observou Novaes *et al.* (2021). Afinal, tais cursos estariam em acordo com uma das ações de implementação da BNCC:

[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018, p. 17).

Ao consultar o site do Impulsiona encontramos um artigo intitulado “A história da educação física no Brasil: Dos indígenas e portugueses até os dias de hoje, conheça a evolução da Educação Física no país”. Sem a preocupação de tentar evitar qualquer forma de reducionismo ou determinismo biológico ao aplicar o termo "evolução" a campos como a cultura e a história, o autor do artigo traz em pequenas subseções, de forma genérica e resumida, um pequeno panorama da Educação Física no Brasil a partir do ano de 1500. Entretanto, o que mais chama atenção é o não dito no texto, reproduzido abaixo da figura 4:

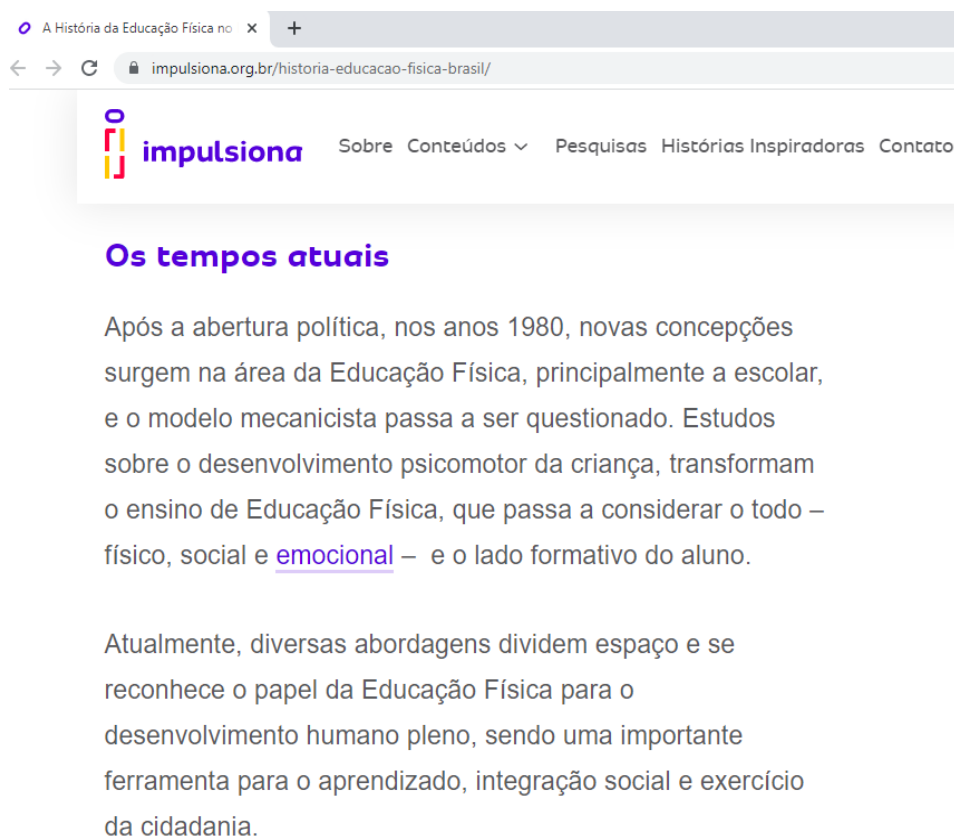


Figura 4 - Captura de tela (“print”) no site do Impulsiona.
Disponível em: <https://impulsiona.org.br/historia-educacao-fisica-brasil/>

Ao abordar o pós-ditadura, o Impulsiona/Instituto Península menciona (sem dizer quais são) que há, atualmente, diversas concepções de Educação Física, mas escolhe dar destaque aos “estudos do desenvolvimento psicomotor”. O educador francês Jean Le Boulch, um dos pioneiros na adoção da educação psicomotora nas aulas de Educação Física, observou que na França, na década de 1960, muitos professores de Educação Física se concentravam estritamente na execução mecânica dos movimentos, com o objetivo principal de aperfeiçoar a técnica, negligenciando uma abordagem mais abrangente (Lima *et al.*, 2012). De acordo com Lima *et al.* (2012) a psicomotricidade permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda de seus corpos, incluindo noções de lateralidade, orientação espacial, controle do tempo e coordenação motora, desempenhando um papel fundamental na aquisição de habilidades cognitivas, emocionais e físicas (Lima *et al.*, 2012). A psicomotricidade, segundo Fonseca (1984), se dedica a estudar o ser humano por meio de seu corpo em movimento, levando em consideração sua interação com o mundo interno e externo. O desenvolvimento psicomotor é resultado de um processo de maturação e das experiências vividas pelo indivíduo. A psicomotricidade se baseia, portanto, em princípios da psicologia para compreender como os processos mentais e as emoções se expressam por meio do corpo em movimento (Fonseca, 1984). Não estamos defendendo, portanto, que a psicomotricidade e todos os fatores a ela associados não sejam importantes para os alunos. Entretanto, todas as demais concepções, que também tratamos detalhadamente no capítulo 1, são sumariamente ignoradas. O não dito neste caso é produzido estrategicamente (Orlandi, 2007), reforçando uma tendência de Educação Física mais associada à psicologia, prática característica do discurso neoliberal (Novaes *et al.*, 2021). Isto fica ainda mais evidente quando observamos que as palavras “psicomotricidade” e “desenvolvimento psicomotor” simplesmente não existem na BNCC. Apesar dessa ter sido a abordagem escolhida no texto de uma instituição que defende e lucra com a BNCC. Concordo com Novaes (2021) a este respeito que, analisando a BNCC, defende:

[...] no texto da Educação Física, logo ao tratar do movimento corporal como seu elemento fundamental, estabelece nexos com o “desenvolvimentismo”, abordagem pedagógica que ganhou força no final do século passado e que se apropria das ciências de matriz psicológica, notoriamente a aprendizagem motora, com o objetivo de

promover um desenvolvimento motor considerado normal (Novaes, 2021, p. 44).

O autor também afirma que expressões como “dimensões do conhecimento” na BNCC são próprias da linguagem psicológica de César Coll. Ficam nítidas, assim, as intertextualidades da BNCC com os PCNs. Há, segundo Fairclough (2001), uma importante relação entre intertextualidade e hegemonia, considerando que a produção de textos, na realidade, não se encontra aberta a todas as pessoas como um domínio infinito para inovação textual. Ao contrário, tal produção está sujeita a limitações sociais, restringida e moldada pelas relações de poder existentes (Fairclough, 2001).

Em 2020, buscando os *corpus* para as análises nesta pesquisa, realizei um desses cursos *online* promovido pelo “programa Impulsiona Educação Esportiva” do Instituto Península. O curso intitulado “BNCC na prática: como planejar as aulas de Educação Física” foi ministrado pelo palestrante Luis Vasquinho, que na legenda do vídeo é descrito como “Professor de Educação Física e Pedagogo”, pressupondo se tratar de uma autoridade no assunto. O discurso presente no curso, em resumo, é uma grande propaganda da BNCC como a redentora dos problemas da educação e como a solução que nenhum professor de Educação Física poderia ignorar. Serve à manutenção das ordens de discurso (Fairclough, 2001) e da incansável busca pelo consenso, pela hegemonia (Gramsci, 2001). Nos dois excertos abaixo podemos observar tal discurso, no qual Vasquinho fala sobre competências e habilidades respectivamente:

“Muitas vezes a gente dá aula de Educação Física, o aluno sai da aula de Educação Física, ele não compreende a intencionalidade daquilo que se está aprendendo. Ele fala que ele só fez aula de Educação Física. Então, essa é a importância que a Base traz para o trabalho com **competências**. [...] Esse formato da **habilidade**, ele aprofunda mais, ele direciona mais a aprendizagem do que a proposta de objetivos de aprendizagem que a gente tinha anteriormente.” (Trecho da videoaula)

Há no primeiro excerto a desqualificação e responsabilização do professor que não colocava “intencionalidade” em suas aulas, logo seus alunos não conseguiriam compreendê-la. Fato que estaria sanado, resolvido pela observância das competências da BNCC, materializada por suas frases de duas ou três linhas, como por exemplo: “7. Reconhecer as práticas corporais como elementos

constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos” (Brasil, 2018, p. 223). Essa uniformidade esvazia a complexidade do processo pedagógico, excluindo os professores reais das decisões relacionadas a ele (Barreto, 2016). No segundo excerto o palestrante, em uma postura não menos autoritária que a primeira, tenta colocar nas habilidades uma roupagem de atualização, inovação, *upgrade*, em relação aos “objetivos de aprendizagem” ao associa-los ao advérbio de tempo “anteriormente”. Curiosamente, tanto as competências quanto as habilidades, na BNCC, também iniciam com os verbos no infinitivo – experimentar, fruir, participar, identificar - assim como os objetivos que, segundo o palestrante na videoaula, estariam defasados. Mais curioso ainda é alguém imaginar que os professores precisariam de cursos, capacitações para entender o que está escrito em algumas poucas frases. Penso que o discurso desse palestrante é parte integrante do que Motta e Leher (2017) chamaram de "tragédia docente", trazendo consigo os conceitos de: 1) "professor desqualificado", usado como forma de sujeitá-lo aos interesses econômicos da educação, agravando a deterioração do prestígio social da profissão; 2) o "professor responsabilizado" pelo fracasso escolar dos seus alunos e; 3) o "professor EADeizado", predominantemente formado por meio de cursos oferecidos na modalidade a distância por instituições privadas fora das universidades (Motta; Leher, 2017).

O excerto seguinte compõe a seção “5.1. A Área de Linguagens e suas Tecnologias” da BNCC de Educação Física para a etapa do Ensino Médio:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes **devem ser** desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. **É importante** também que eles **possam refletir** sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, **favorece** o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (Brasil, 2018, p. 481, grifo nosso).

Além das diversas obviedades como associar atividades físicas a estilo de vida ativo e manutenção da saúde, é interessante observar a utilização dos verbos e o caráter impositivo/prescritivo em que se impõem. Sem nunca perder de vista que o interlocutor passivo do texto é o professor de Educação Física, os alunos “devem”, “ser”, pois “é importante” para que “possam” e também “favorece”. Nesta forma de construção do discurso é evidente a intencionalidade de se controlar o sentido, do que exatamente o professor abordará em sala de aula. Esse controle também se manifesta através da exigência de que seja certificado o progresso das “competências específicas” de cada área, associado a um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens fundamentais a serem asseguradas a todos os estudantes da Educação Básica. Uma dessas “Competências específicas de Educação Física para o Ensino fundamental”, impõe que os professores devem fazer os alunos: “1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (Brasil, 2018, p. 223). Tal competência é uma cópia, propositalmente medíocre, do que o Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992) já recomendava no início da década de 1990: que o conhecimento deveria ser abordado de maneira que fosse reorganizado desde o seu começo ou origem, com o objetivo de fornecer ao aluno uma compreensão histórica, permitindo que ele se perceba como um indivíduo histórico, com capacidade de influenciar os caminhos de sua vida pessoal e da atividade social organizada (Soares *et al.*, 1992). Essa perspectiva de historicidade associada mais adiante à afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na obra do Coletivo de Autores, não aparece nem nas “competências específicas” da Educação Física ou em qualquer outra linha das 600 páginas da BNCC (Brasil, 2018). Também não há nenhuma menção à luta de classes, à pedagogia de Paulo Freire que inspirou diversos autores da Educação Física, à docilização dos corpos, à pedagogia do conflito tão debatida por Marinho (2005), às contradições do esporte como mantenedor da lógica capitalista na sociedade – ao contrário, são propostos/impostos novos esportes, como veremos no capítulo 4. As palavras “socialismo” e “identidade de gênero” sequer aparecem na versão final da BNCC (Brasil, 2018). Ocorre assim um deslocamento do sentido na BNCC para um novo enfoque, o da operacionalização individual do conhecimento, da tentativa de manipulação do professor de Educação Física com algo que lhe é comum – neste caso, a leitura do Coletivo de Autores – para torná-lo um agente dos interesses

privatistas na educação. Valem-se da interdiscursividade e intertextualidade (Fairclough, 2001) para manipular os sentidos daquilo que já foi dito. Segundo van Dijk (2008) é importante investigar a manipulação na via discursiva sob a perspectiva de combater as desigualdades. A manipulação é uma estratégia discursiva que deve ser destacada quando identificada em textos orais e escritos, pois tem o propósito de influenciar a opinião das pessoas (van Dijk, 2008).

A manipulação envolve não apenas poder, mas especificamente abuso de poder, ou seja, dominação. Mais especificamente, a manipulação implica o exercício de uma forma de influência deslegitimada por meio do discurso: os manipuladores fazem os outros acreditarem ou fazerem coisas que são do interesse do manipulador, e contra os interesses dos manipulados (van Dijk, 2008, p. 234).

Ainda que a manipulação esteja em curso, algumas escolhas lexicais às vezes escapam ao manipulador e podem nos dar pistas de suas reais intenções:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e **utilização da cultura corporal de movimento** em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2018, p. 213, grifo nosso).

Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele **rol de conhecimentos** que viabilizam a prática efetiva das manifestações da **cultura corporal de movimento** não só durante as aulas, como também para além delas (Brasil, 2018, p. 220, grifo nosso).

Betti (2018), Taffarel e Beltrão (2019), como vimos, já nos chamaram a atenção para este caráter dado à cultura corporal e a Educação Física na BNCC. Penso que a cultura corporal dentro de uma perspectiva utilitarista, além de ser uma contradição, considerando tudo aquilo que a BNCC tenta hegemonizar em termos de

discurso sobre a Educação Física, revela sua real intencionalidade na doutrina ética (com bases no liberalismo) proposta por Jeremy Bentham e John Stuart Mill – o utilitarismo³². O problema da doutrina utilitarista (além de ser liberal) é que ela não consegue lidar com as complexidades da cultura, desconsiderando e subestimando os valores culturais e as peculiaridades de diferentes grupos e sociedades. O utilitarismo, ao buscar maximizar a felicidade ou o bem-estar geral, tende a valorizar as consequências e os resultados quantificáveis, muitas vezes negligenciando aspectos intrínsecos à cultura, tradição, identidade e autonomia dos indivíduos e comunidades. Pode levar a uma uniformização cultural, pois prioriza o que é considerado benéfico de acordo com um padrão geral de bem-estar, sem levar em conta a diversidade cultural. Baseia-se, principalmente, em critérios de prazer, sofrimento e utilidade, sem considerar os contextos culturais, valores éticos específicos e visões de mundo diferentes. Além disso, também pode gerar dilemas éticos relacionados à preservação de práticas culturais que podem ser consideradas prejudiciais ou questionáveis. Enquanto busca maximizar a felicidade geral, pode entrar em conflito com a preservação de certas tradições culturais causando sofrimento ou violações de direitos humanos, por exemplo.

Supondo (embora não concordando) ainda que os autores da BNCC de Educação Física dissessem, em sua defesa, que o emprego dos verbos "utilizar" e "usar" no contexto de "cultura corporal de movimento" não estariam, discursivamente, atrelados ao sentido do utilitarismo, ainda assim seu emprego é imprudente e pode gerar interpretações ambíguas e problemáticas. Sempre irá sugerir uma abordagem instrumental e exploratória da cultura corporal, como um "rol de conhecimentos" que está em algum lugar, podendo ser acessado e utilizado. É uma ideia distorcida, pensada como um meio para atingir certos fins e objetivos. Como vimos nos capítulos anteriores, a cultura corporal na Educação Física é muito mais do que mera ferramenta ou recurso a ser utilizado.

A BNCC também vem inspirando políticas educacionais nos Estados. De acordo com Silva, Alves e Souza (2020) a Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, ao se espelhar na BNCC, cedeu às pressões dos grupos conservadores que buscam moldar, através dos currículos escolares, trabalhadores submissos, alinhados aos princípios do neoliberalismo.

³² Para mais informações sobre o conceito de utilitarismo, veja "Utilitarismo" de 1863, de John Stuart

Através dela, os jovens poderão adquirir as competências e habilidades necessárias para se inserirem em um mercado de trabalho precário, mas dificilmente conseguirão desenvolver o pensamento crítico necessário para compreender sua atuação no mundo de forma mais profunda (Silva; Alves; Souza, 2020). Na perspectiva dos autores o documento estadual, baseado na BNCC, distancia-se do atual debate da área de Educação Física, revelando-se como algo frágil e inconsistente, que enfraquece o potencial crítico, cedendo espaço para uma formação meramente instrumental, alinhada aos interesses do mercado, em mais uma tentativa dos setores privados e empresariais de influenciar o currículo. “Mais do que listar um conjunto de ‘habilidades’ para a aprendizagem dos alunos, é preciso questionar a organização curricular e social existentes” (Silva; Alves; Souza, 2020, p. 147).

[...] as competências emergem como capacidades imediatas a serem desenvolvidas pela educação formal, visando atender às necessidades educativas e profissionais do mundo produtivo, com forte viés utilitarista e funcional, concebendo o conhecimento como uma forma de capacitação, contrário à educação emancipatória e crítica (Sacristán, 2011 *apud* Silva; Alves; Souza, 2020, p. 147).

A BNCC em última instância, de acordo com Novaes (2021), é negócio, está a serviço do capital e parte do lucro gerado está na implementação de currículos comuns. A ideia de democratização da escola contida nela, segundo o autor, é enganosa, uma vez que os direitos de aprendizagem e as oportunidades não são os mesmos quando consideramos as desigualdades significativas entre as escolas e as realidades sociais no Brasil. Ela está intimamente relacionada ao mercado editorial, especialmente na sua atuação no ensino público, considerando que este é o maior mercado do Brasil. Estando também conectada à política pública do PNLD, observa-se o aumento das publicações de novos livros didáticos que aderiram a essa política em 2019, com o intuito de auxiliar a implementação curricular da BNCC de Educação Física (Novaes, 2021). Analiso o livro didático “Manual do Professor” de Educação Física no capítulo seguinte.

Mill, onde é aprofundada a doutrina criada por Jeremy Bentham.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO “MANUAL DO PROFESSOR”: GRAMSCISMO “SEM PEDIDO DE DESCULPAS”

“Pessimismo dell'intelligenza, ottimismo della volontà”

Antonio Gramsci

4.1 Os livros didáticos e o campo da Educação

A citação em epígrafe que abre este quarto capítulo, é frequentemente associada a Antonio Gramsci. A primeira vez que essa frase aparece em seus escritos políticos é em um artigo de jornal (não assinado) intitulado *“Discorso agli Anarchici”*, publicado na edição semanal de 3 a 10 de abril de 1920, no *L'Ordine Nuovo*, como demonstra Della Santa (2016, p. 32). Nele, de acordo com o autor (Della Santa, 2016, p. 32) é mencionada a concepção socialista do processo revolucionário, caracterizada por duas notas fundamentais que Romain Rolland resumiu na palavra de ordem: o “Pessimismo da Razão e o Otimismo da Vontade (ON, N.º 43, p.487-492)”. O pessimismo gramsciano não se baseia em uma visão negativa da suposta "natureza humana". Sua ênfase está na natureza profundamente social e histórica do mundo dos seres humanos, assim como na crítica à distinção política entre governantes e governados. Isso permite desnaturalizar tanto as relações sociais quanto as consciências individuais. Della Santa (2016) defende que o pessimismo, em Gramsci, implica certa cautela na análise das relações de poder e uma desconfiança em relação a qualquer tentativa de subestimar os inimigos. No entanto, sua contraparte é o otimismo. O otimismo não se curva diante da realidade tal como é, ao contrário, é inconformado e age sobre ela com o objetivo de transformá-la. Seja na redação de jornais em conselhos proletários ou na escrita de cartas enquanto se está encarcerado pelo regime fascista, seja em nível social ou interpessoal. A mensagem crítica do jovem Gramsci, dirigida aos anarquistas italianos, consistia principalmente em uma exposição rigorosa e apaixonada da concepção de mundo total do proletariado jovem e moderno, do "comunismo marxista", que posteriormente seria chamado de real racionalidade que se faz história (Della Santa, 2016).

Posso afirmar neste sentido gramsciano, que esta é uma tese pessimista, onde as relações de poder estão discursivamente sendo expostas e tensionadas, sem receios de dizer o que precisa ser dito. Mas também há nela o otimismo da busca pela transformação através do discurso contra hegemônico, pela mudança social, como defende Fairclough (1989) também inspirado em Gramsci. Fairclough (1989) enfatiza que a mudança social não ocorre apenas no nível macro, como mudanças nas políticas e instituições, mas também no nível micro, através das práticas discursivas cotidianas e das interações sociais. Ele examina como as mudanças sociais podem ser iniciadas, negociadas e resistidas através do uso da linguagem e do discurso. Argumenta o autor que as práticas discursivas refletem e sustentam as estruturas e relações sociais existentes, incluindo desigualdades, hierarquias e ideologias dominantes – o pessimismo. Ao mesmo tempo, o discurso também pode ser desafiador, questionador e transformador dessas estruturas sociais – o otimismo.

É, portanto, com o pessimismo gramsciano da inteligência e com o otimismo da vontade pela mudança, que analiso neste quarto e último capítulo o material produzido para a Educação Física, com base na BNCC e na política do PNLD de produção, compra, venda e distribuição, em nível nacional, do seguinte livro didático: “Presente mais Educação Física: Manual do Professor”, referente ao 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, da Editora Moderna e de autoria de Darido *et al.* (2021). Assim como no capítulo 3, também destaco que - pelas mesmas razões supracitadas - não foram encontradas pesquisas com ACD de Norman Fairclough, que tivessem como *corpus* livros didáticos de Educação Física e/ou o chamado “Manual do Professor” de Educação Física. Primeiramente, abordemos as formulações teóricas do campo (progressista) da Educação relativas aos livros didáticos, nas linhas seguintes.

Diversos autores, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, abordaram as relações entre livros didáticos e ideologia, denunciando as distorções e interesses político-ideológicos presentes nos livros, de acordo com Pina (2006). A autora traz algumas dessas obras, demonstrando as análises e conclusões de alguns desses autores. Em linhas gerais ela observou o quanto os livros didáticos sempre cumpriram uma função ideológica e como eles continuam sendo instrumentos de poder, disputado pelas classes dominantes e pelo Estado em diferentes contextos.

Entre uma dessas obras destacadas por Pina (2006) está o livro "As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos", de 1979, de Maria de

Lourdes Nosella que analisa os livros de Comunicação e Expressão utilizados no ensino fundamental no Estado do Espírito Santo em 1977. A autora denuncia a escola como um aparelho ideológico do Estado, no qual o livro didático é utilizado como instrumento de ideologia pela classe dominante. Seu objetivo é evidenciar como a educação é usada como um meio de transmitir inconscientemente a ideologia da classe dominante para a classe dominada (Nosella, 1979 *apud* Pina, 2006). Neste mesmo contexto, Pina (2006) também menciona o trabalho de Nelson Preto, intitulado "A ciência nos livros didáticos", de 1986, no qual o autor analisa a concepção de ciências nos livros e identifica o caráter ideológico presente neles. As principais características ideológicas desses livros, de acordo com o autor citado por Pina (2006), são: apresentar uma grande lacuna de informações; reproduzir uma prática autoritária dos que possuem conhecimento em relação aos que não sabem; serem baseados na repetição de conteúdo, induzindo à memorização; apresentar o conhecimento de forma fragmentada; retratar a ciência utilizando a natureza como uma fonte infinita de recursos; enfatizar que a experiência é a base de tudo na ciência, visando controlar a natureza; retratar o universo e os seres humanos vivendo em perfeita harmonia; considerar o cientista como um indivíduo especial, completamente diferente do homem comum; apresentar a experiência como a palavra final, desvinculada de modelos teóricos e; retratar os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico (ou a falta dele) como sempre benéficos (Preto, 1986 *apud* Pina, 2006).

Outro estudo discutido pela autora é a dissertação de mestrado de Ana Célia Silva intitulada "O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação & Expressão de 1º grau - nível I", concluída em 1988 e posteriormente publicada como livro em 1995. Nessa obra, a autora analisa os livros didáticos utilizados em escolas públicas de um bairro periférico e predominantemente negro em Salvador (Curuzu). Segundo Pina (2006), a autora utiliza o conceito de representação em seu trabalho, sendo também o seu objetivo denunciar o conteúdo ideológico presente nos textos didáticos e suas consequências para a visão de mundo dos estudantes. Ela demonstra como a imagem do negro é estereotipada e permeada por preconceitos, sendo associada a figuras animais, desumanizada e limitada a situações inferiores nas interações cotidianas, como trabalho doméstico, cozinha, construção civil, folclore, entre outros (Silva, 1988 *apud* Pina, 2006).

O tratamento dispensado ao negro, especificamente as crianças negras, no livro didático, nas relações sociais, aparecem de forma explícita, em uma evidente confirmação da aceitação de que esse tratamento é 'natural' para esses considerados inferiores. O direito a ter um pré-nome foi negado a quase todos os personagens, crianças, adultos ou velhos. Foram descritos explicitamente como feios, malvados, gulosos, sujos, mentirosos, moleques, preguiçosos, desobedientes, demônios ou denominados pela cor de sua pele (Silva, 1988, p. 110 *apud* Pina, 2006, p. 33).

Finalmente, o estudo realizado por Ana Lúcia Faria, trazido por Pina (2006) em seu texto, intitulado "A ideologia no livro didático" e publicado em 1994, aborda o caráter ideológico presente na concepção de trabalho nos livros de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica utilizados entre a 2ª e a 4ª séries no ano de 1977. Segundo Pina (2006), Faria (1994) parte da premissa de que a sociedade se divide em duas classes antagônicas e, conseqüentemente, é necessário considerar a educação como uma forma de educação de classe. No âmbito teórico, de acordo com Pina (2006), Faria identifica a concepção marxista do trabalho e a contrasta com a abordagem encontrada nos livros didáticos analisados. Sua conclusão é que o trabalho apresentado nesses materiais é desprovido de contexto histórico, subjetivo e prioriza a relação entre o homem e a natureza em detrimento da relação entre seres humanos. Além disso, não leva em conta o valor de troca, focalizando apenas o valor de uso (Faria, 1994 *apud* Pina, 2006). Ao combinar as informações extraídas dos livros com as entrevistas realizadas com crianças de ambos os estratos sociais, a autora constata que, para a criança proveniente da classe trabalhadora:

O livro sistematiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade x discurso, dizendo que o verdadeiro é o segundo. Dessa forma diz que sua experiência é errada e desde que se esforce, estude, subirá na vida. Assim o livro didático contribui para a reprodução da classe operária, porém, de posse da ideologia burguesa, portanto, conformista e submissa (Faria, 1994, p. 83 *apud* Pina, 2006, p. 31).

Pina (2006) conclui afirmando ser essencial recorrer a Gramsci e compreender a ideologia na complexa relação entre a superestrutura e a estrutura material da sociedade. Sendo também importante considerar a preocupação de Gramsci com os valores culturais e sua dinâmica, entendendo até que ponto eles influenciam as mudanças estruturais e suas implicações políticas (Pina, 2006). Para

a autora é fundamental compreender os livros didáticos como um produto histórico, carregados dos valores de classe e culturais dos autores e do contexto ao qual se destinam. O seu conteúdo revela muito sobre as artimanhas da cultura escolar, assim como da sociedade e do período histórico em que foram produzidos (Pina, 2006).

Munakata (1997), no entanto, em sua tese de doutorado, afirma ter tomado um caminho diferente dos autores que realizaram diversas críticas aos livros didáticos produzidos no Brasil. O autor descreveu e analisou o que ele chama de “práticas efetivas” realizadas por diversos agentes envolvidos na produção dos livros didáticos. Também examinou a dimensão do mercado brasileiro de livros didáticos, sua relação com as ações do Estado, principal consumidor desses materiais, bem como as reações e iniciativas dos agentes envolvidos em cada etapa dessa relação (Munakata, 1997). Munakata (1997) cita diversos autores críticos aos livros didáticos afirmando que realizaram “análises abstratas de conteúdo”; apontaram para a ideologia subjacente nos livros; que as abordagens baseadas na indústria cultural os consideraram instrumentos da hegemonia burguesa e da acumulação capitalista. Além de defender que esses autores acusaram os livros didáticos de serem os principais responsáveis pelos problemas da educação no país. Sustenta ainda que há um dilema nesse padrão interpretativo, que busca desmascarar as “belas mentiras”³³ e que a ideologia pode ser identificada em qualquer lugar, inclusive em situações comuns, como um passeio na praia, uma narrativa de um electricista sobre magnetismo ou até mesmo uma sugestão de atividade de pesquisa. Em artigo mais recente o autor também defende que:

Uma posição prevalente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os professores, que recorriam a ele como “muletas”. Nessa declaração de princípios, dispensava-se mencionar algum livro em particular e, muito menos, examinar o seu uso efetivo (Munakata, 2012, p. 63).

³³ Um dos subtítulos de sua tese é “O tribunal das ‘belas mentiras’” onde utiliza a palavra “tribunal” em clara ironia às críticas de Maria de Lourdes Nosella, aos livros didáticos, presentes em sua obra supramencionada.

Penso, ao ler atentamente a tese de Munakata (1997), que o autor ao buscar uma originalidade em relação à tendência (de crítica) que estava posta no período – décadas de 1980 e 1990 – ignorou questões fundamentais levantadas nos discursos dos seus próprios entrevistados. Um dos professores autores de um dos livros didáticos contou que:

No início foi muito difícil, porque eu achava que ia apresentar o material e esse material seria aceito totalmente, não haveria necessidade de mexer, em poucos meses esse material estaria pronto. Eu **não tinha a mínima idéia do que era fazer um livro**. [...] Por exemplo, quando eu entreguei o livro, achei que o meu trabalho tinha acabado. Qual não foi a minha surpresa, o trabalho que eu tive depois, com **discussão com editor**, trocar unidades inteiras. Muitas vezes é aí que começa o verdadeiro trabalho, é no pingue-pongue, vai e volta, de uma leitura crítica para perceber inadequação de linguagem; a gente tem que reescrever; cortes em função do número de páginas; pequenas alterações – isso demora. **O primeiro livro de 5a série foi escrito três vezes**. Nós fizemos um primeiro material extremamente difícil, **inadequado, segundo o editor e alguns professores**. [...] E eu percebi a importância, por exemplo, de um assessor editorial, de um editor, do revisor. A gente tinha a pretensão de que não deixava escapar nada, que isso (Munakata,1997, p. 168-169, grifo nosso).

Uma outra professora também relatou que:

As alterações [no primeiro livro] foram só de linguagem, por exemplo, em trechos poucos claros ou quando havia vícios de linguagem oral. Isso é muito típico de quem..., de **professores escrevendo o seu primeiro livro**. Então, eram ajustes que foram, assim, bastante benéficos e que me ajudaram, inclusive, a aprender um pouco mais a escrever. Uma coisa que ficou muito clara desde o início é que a gente não podia fazer parágrafos longos demais; então, se você olhar os parágrafos sempre são curtos (Munakata,1997, p. 169, grifo nosso).

Outra diz:

Como eu disse, as primeiras coisas que eu publiquei foram as minhas apostilas. E apostila sai da mão do autor para a gráfica, ela não passa por uma edição. **A primeira vez que eu vivi o processo de edição**, ou melhor, que eu tomei conhecimento do processo, da existência desse processo, foi com o **Telecurso**. Porque o *Matemática Aplicada* que nós fizemos pela Moderna, ele não teve edição. A editora Moderna na época era uma casinha, uma coisa pequena, estava nascendo, e **ninguém acho que sabia muito bem como se fazia livro** (Munakata,1997, p. 169, grifo nosso).

E por último:

No princípio era difícil. Numa aula você usa uma determinada linguagem para atender aquele instante, uma pergunta do aluno. No livro, essa linguagem às vezes você não pode usar. Você usa na aula uma imagem que para o aluno naquele instante tem um certo valor..., de aprendizagem. Só que essa imagem você não pode colocar no livro, **porque às vezes ela não é cientificamente correta**. A imagem só serve para aquele instante (Munakata, 1997, p. 171, grifo nosso).

Dentre as inúmeras questões que podem ser levantadas e problematizadas – ignoradas por Munakata – destaco algumas: 1) Primeiramente, convém questionar o que não seria “cientificamente correta” utilizar em uma aula que não caberia em um livro didático? Correta para quem? Para o professor, para o editor ou para a ciência? Se a resposta for “para a ciência”, por que um professor que não segue os postulados científicos estaria escrevendo um livro didático? 2) Por que os professores selecionados tiveram pouca ou nenhuma experiência prévia em escrita de livros didáticos? Consequentemente isto compromete suas posturas críticas em relações às imposições feitas pelos editores e, talvez, ao próprio conteúdo; 3) Por que as editoras tiveram total gerência sobre o processo criativo dos livros ao ponto de cercear a escrita dos professores, solicitar extensas revisões, alterações e até mesmo a reescrita completa de um mesmo livro por três vezes? 4) Uma das professoras assume ter participado do “Telecurso”³⁴ mantido pela Fundação Roberto Marinho, que dispensa apresentações, e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Esta última apoiou formalmente o golpe parlamentar-jurídico-midiático contra Dilma Rousseff³⁵ e não raras as vezes manifestou apoio ao governo de Jair Bolsonaro³⁶.

³⁴ Na época era televisionado principalmente pela TV Globo, atualmente tem suas aulas, apostilas e conteúdos *online*. Disponível em: <https://telecurso.frm.org.br/>

³⁵ “Fiesp anuncia apoio formal ao processo de impeachment de Dilma”. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2015/12/fiesp-anuncia-apoio-formal-ao-processo-de-impeachment-de-dilma-20151214210007458825.html>

³⁶ “Bolsonaro recebe novo apoio da Fiesp e diz que economia ‘já deu certo’”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/02/03/em-encontro-bolsonaro-ganha-apoio-de-skaf-e-diz-economia-ja-deu-certo.htm>

O argumento central de Munakata (1997; 2012) é o de que não se deve ignorar, abstrair da análise as “práticas efetivas desenvolvidas por vários agentes” no “processo de produção” dos livros didáticos, em prol de se buscar “análises abstratas de conteúdo” para denunciar ideologias. Mas o curioso é que o autor também ignora esse mesmo processo ao afirmar que tudo é mercadoria e ao comparar, sob a ótica da indústria cultural, o livro de Marx, Adorno ao refrigerante e a pornografia:

Saco de batata, refrigerante, serviço odontológico, automóvel, passagem aérea, livro didático, camiseta, eletrodomésticos, livro de Marx, de Adorno, de Hayek ou de pornografia, chácara, filme, ingresso para um concerto de Beethoven ou Berg, caneta, porta-retrato, tudo, tudo que possa ser vendido e comprado, tudo é esse ser-para-o-lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista (Munakata, 2012, p. 63).

Mas ao recorrer aos próprios teóricos da Escola de Frankfurt, vemos que a indústria cultural busca simplificar a cultura ao máximo, tornando-a acessível a todos, para que possam compreendê-la, vivenciá-la e consumi-la. Ao atender as necessidades de diversos grupos de pessoas, ela produz conteúdos que são facilmente compreendidos por todos (Adorno; Horkheimer, 1986). Adorno e Horkheimer (1986) afirmam que o entretenimento, a diversão são entendidos como uma forma de escapar do pensamento e esquecer o sofrimento, mesmo quando ele é retratado. Assim, a indústria cultural utiliza a diversão como mercadoria, como um meio de subjugar as consciências de seus consumidores, levando-os a uma submissão total. Através da manipulação das massas, impõe mecanismos ideológicos que moldam as necessidades de pertencimento, padrões de comportamento e ideologias quase inquestionáveis entre seus seguidores. Ao proporcionar uma sensação falsa de poder, emancipação e independência, ela, na verdade, priva os indivíduos de sua autonomia e singularidade (Adorno; Horkheimer, 1986). A publicidade como um dos principais mecanismos da indústria cultural para a criação de necessidades artificiais nas massas e a manipulação das consciências é um instrumento poderoso da cultura de massa que não apenas vende produtos, mas também molda o pensamento e o comportamento das pessoas (Adorno; Horkheimer, 1986). Adorno e Horkheimer (1986) criticam a publicidade por seu caráter enganoso e manipulador, ressaltando que ela cria uma falsa sensação de

satisfação e felicidade associada ao consumo de mercadorias. Ao projetar imagens idealizadas e desejos inatingíveis, promove uma padronização cultural que homogeneiza as aspirações individuais, reforçando assim a alienação das pessoas em relação às suas verdadeiras necessidades e desejos. A publicidade é vista como uma ferramenta para a perpetuação da sociedade de consumo, na qual a busca por mercadorias substitui valores mais autênticos e genuínos (Adorno; Horkheimer, 1986).

Adorno (2002) também defende que a indústria cultural teve um efeito de simplificação e nivelamento na produção artística, reduzindo a arte a uma forma comercialmente viável. A música se concentrou tanto em agradar o ouvinte que perdeu sua complexidade e profundidade original e a pintura passou a valorizar aspectos superficiais em detrimento da estrutura e do significado mais amplo da obra:

O simples efeito harmônico tinha cancelado na música a consciência da totalidade formal; na pintura, a cor particular tornou-se mais importante que a composição do quadro; o vigor psicológico obliterou a arquitetura do romance. A tudo isso a indústria cultural pôs fim. Só reconhecendo os efeitos, ela despedaça a sua insubordinação e os sujeitos à fórmula que tomou lugar da obra. Molda da mesma maneira o todo e as partes (Adorno, 2002, p. 14-15).

Poderíamos dizer que as obras de Marx ou de Beethoven foram despedaçadas dessa forma para se tornarem vendáveis? Além de não me recordar de ter visto nenhum comercial da TV Globo anunciando a venda de alguma obra de Marx, também diria que pornográfico é este tipo de argumento de Munakata. Certamente ele realizou uma leitura dos frankfurtianos diversa da minha.

Concordo com Pina (2006) que a tese de Munakata (1997) tem muito a nos dizer sobre o universo interno da produção editorial. Também concordo com a autora que, apesar da pesquisa apresentar detalhes das intervenções no processo que ocorriam até o livro chegar às escolas, não esclarece o motivo pelo qual o livro didático assume essa forma de produção. Muitas coisas nessa narrativa permanecem sem explicação. E endosso os questionamentos de Pina (2006): “Por que determinadas editoras assumem exclusividade no mercado editorial? Quais são os motivos que levaram os autores a perderem a centralidade da produção e uso do livro?” (Pina, 2006, p. 34).

Em estudo mais recente, Melo (2018) analisou o papel desempenhado pelo Estado, pelas organizações da sociedade civil e pelas editoras no PNLD. Sua investigação partiu da seguinte questão de estudo: “Como política pública duradoura, o PNLD atende a interesses exclusivamente educacionais ou atende a interesses econômicos ou mesmo ideológicos?” (Melo, 2018, p. 14). Seu estudo conclui que o livro didático possui uma hegemonia legitimada como meio de promover a democratização educacional e que, embora o Estado tenha permitido a participação da sociedade civil, esta não foi capaz de fortalecer o sistema. A autora também constatou a relevante contribuição do Estado para a receita das editoras, através da compra de livros, e a partir disto levantou questionamentos sobre a continuação do PNLD como uma política educacional que favoreça interesses alheios aos da educação (Melo, 2018). Segundo a autora, o processo social de estabelecimento da hegemonia envolve a criação de uma perspectiva de mundo que englobe uma diversidade de interesses conflitantes de vários setores da sociedade, multiplicidade de vontades desagregadas, com objetivos heterogêneos. Tal processo é concretizado por meio de uma ação coletiva que busca entendimento mútuo e aprendizado recíproco, permitindo a construção de consensos em torno de uma visão global compartilhada, que possui o “mesmo fim, com base em uma idêntica e comum concepção do mundo”. Neste sentido, o estabelecimento da hegemonia é, inevitavelmente, pedagógico: “toda relação de ‘hegemonia’ é, necessariamente, uma relação pedagógica” (Gramsci, 2001, p. 399 *apud* Melo, 2018, p. 18).

Um exemplo claro desta relação pedagógica a qual Melo (2018) se refere, que posso citar, é a história em quadrinhos de Robinson Crusóé, adaptada da original de 1719 da literatura inglesa, de Daniel Defoe, roteirizada por Manuel Morini e ilustrada por Pietro, publicada pela Arteler Editora em 2020 (Defoe, 2020). Encontrei ao acaso este livro em uma sala de leitura/biblioteca de uma escola municipal de Cachoeiras de Macacu (RJ). Silva (2010) considera que o romance original de Robinson Crusóé contribui para a disseminação de valores colonialistas, normalizando esses valores e fazendo com que tanto os colonizadores quanto os colonizados os adotem como parte de sua identidade e os legitimem, dando respaldo ideológico ao colonialismo. O autor defende que o encontro de Crusóé com os habitantes nativos é interpretado como uma forma de punição do protagonista devido ao seu pecado (não ter escutado os conselhos de seu pai de não sair de casa), o que o deixou vulnerável às “forças malignas”. A inclusão dos nativos no

processo de produção e acumulação de recursos materiais, sugerida implicitamente por Crusóe como o “bem”, é percebida como uma forma de revigorá-los, com a valorização recaindo não sobre o Deus cristão, mas sobre o colonizador, que é visto como alguém capaz de enriquecer diante das adversidades (Silva, 2010). Penso que a adaptação em quadrinho (Defoe, 2020) vai além de endossar o discurso colonialista da obra original, adotando também o discurso religioso fundamentalista conservador atual de grupos políticos, especialmente evangélicos, que demoniza religiões de matriz africana, como pode ser observado nas páginas abaixo (figura 5):

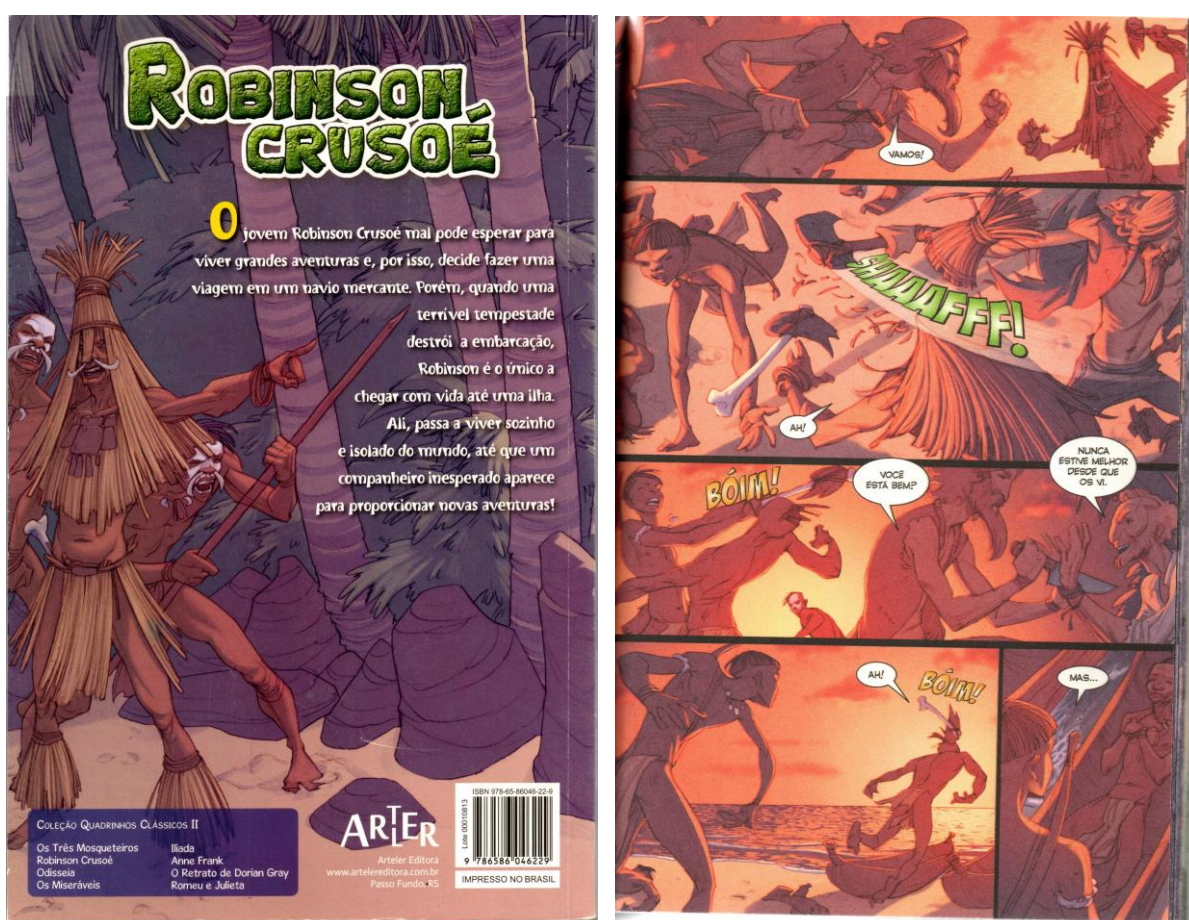


Figura 5 – Contracapa e uma das páginas do quadrinho Robinson Crusóe (Defoe, 2020).

Na contracapa e na página 43 do livro, estão os “selvagens canibais”, como são denominados pelos autores da adaptação. O líder desses selvagens tem o corpo coberto por palhas, olhos vermelhos e uma expressão enfurecida, e é com ele que Robinson Crusóe se confronta, culminando na decapitação. A associação com o

orixá Obaluaê³⁷, e sua demonização, é inevitável e as consequências de discursos como este não podem ser ignoradas. Entre os anos de 2015 e 2017, a cada 15 horas em média, uma denúncia de discriminação com base em motivos religiosos era oficialmente reportada no Brasil, sendo a maioria delas dirigida contra as religiões de matriz africana, segundo dados do Portal Disque 100 do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania³⁸. Também não são raras as notícias de traficantes evangélicos expulsando adeptos das religiões de matriz africana de suas casas nas favelas do Rio de Janeiro³⁹. Recentemente o pastor Aijalon Berto foi condenado a pagar 100 mil reais por dano moral coletivo por associar religiões de matriz africana ao satanismo⁴⁰.

No campo político o pastor e deputado federal Marco Feliciano, atual membro da oposição e defensor do bolsonarismo, membro da Bancada Evangélica, já declarou que “africanos descendem de ancestral amaldiçoado”⁴¹ e que a África foi amaldiçoada por Noé e por vírus como Ebola e Aids⁴². Olavo de Carvalho, considerado o “filósofo” e “guru” do bolsonarismo, também já atribuiu à “macumba” diversos desastres naturais, afirmando que “onde tem isso todo mundo se ferra”⁴³. O quadro “Orixás”, da pintora brasileira Djanira da Motta e Silva, foi retirado do Palácio do Planalto, no governo Bolsonaro e encontrado, já no terceiro governo Lula, com um furo de caneta na tela em janeiro de 2023⁴⁴. Na campanha eleitoral de 2022, dos

³⁷ Presente tanto no Candomblé quanto na Umbanda, o orixá Obaluaê é representado como uma divindade que cobre todo seu corpo com palhas para esconder suas chagas. Esta característica é tão marcante que, na Umbanda, Obaluaê é sincretizado com o santo católico São Lázaro, sendo frequentemente representado, no catolicismo, por esculturas acompanhadas de cachorros lambendo suas feridas.

³⁸ Para mais informações, veja: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh>

³⁹ Um exemplo recente de 2023 trata do “Narcopentecostalismo” e do “Complexo de Israel”: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/05/12/narcopentecostalismo-traficantes-evangelicos-usam-religiao-na-briga-por-territorios-no-rio.ghtml> . Outra de 10 anos atrás, de 2013: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/crime-preconceito-maes-filhos-de-santo-sao-expulsos-de-favelas-por-traficantes-evangelicos-9868829.html?ixzz2eMEyZFzN>

⁴⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2023/09/25/pastor-e-condenado-a-pagar-r-100-mil-por-discriminacao-e-ofensas-a-religoes-afro-brasileiras.ghtml>

⁴¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/03/31/deputado-federal-diz-no-twitter-que-africanos-descendem-de-ancestral-amaldiçoado.htm>

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CyAc5og83uk>

⁴³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrpZh5TXQol>

presidenciáveis, Michele Bolsonaro (pastora evangélica e esposa de Jair Bolsonaro) compartilhou um vídeo em suas redes sociais, de Lula participando de um ritual religioso do Candomblé – o ebó – com a legenda "Lula já entregou sua alma para vencer essa eleição. Não lutamos contra a carne nem o sangue, mas contra os principados e potestades das trevas"⁴⁵. E Jair Bolsonaro, na Marcha pra Jesus, afirmou que o Brasil “está condenado a ser cristão”⁴⁶.

Nesse sentido, considerando todo o contexto brasileiro, é preocupante este discurso proselitista evangélico-religioso praticado ao longo do livro. Mais preocupante ainda que ele esteja na biblioteca de uma escola. Em Defoe (2020), após o naufrágio Crusoé agradece: “obrigado, senhor, por ter me salvado” (p.11) e quando encontra um lago para matar a sede: “ah, senhor, isso é maravilhoso. Quantas vezes terei que agradecer?” (p. 12); segurando a bíblia, na ilustração, diz Crusoé: “O que eu mais lamentava é que eu não tinha certeza de quando eram os domingos, que são os dias de oração. Tentei encontrar consolo na Bíblia, que tinha resgatado no barco” (p. 21); quando encontra algumas sementes boas: “tive a certeza de que Deus tinha me escutado” (p. 22); narrando sua própria história: “Lendo a Bíblia, caçando carneiros...” (p. 23), “E orava agradecendo a Deus pela minha vida” (p. 24); de guarda, com medo de aparecer algum “selvagem” e apontando sua arma para fora de sua cabana faz uma citação da Bíblia “invoque-me nos dias de aflição, que eu libertarei, e você me louvará” (p. 26); deixando claro que ele não é católico “Assim que pisar em terra católica, seria tratado como um herege e enforcado” (p. 44), “Poderíamos tentar nos aproximar do Brasil. Estive lá e não são tão rigorosos como os espanhóis com a religião” (p. 45). São escolhas lexicais que remetem aos jargões frequentemente pronunciados por evangélicos. Resta evidente, portanto, a relação pedagógico-hegemônica, em termos gramscianos, que o quadrinho de Robinson Crusoé quer impor.

Penso que, embora os professores possam reinterpretar os livros didáticos em suas salas de aula, existe um consenso hegemônico que prevalece em relação a esses materiais. Esse consenso é moldado por diversos fatores que contribuem para

⁴⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64157633>

⁴⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/08/lideres-religiosos-repudiam-post-de-michelle-bolsonaro-que-mostra-lula-em-ritual-do-candomble-conceito-racista.ghtml>

a sua consolidação. Os livros didáticos são peças chave nas políticas de centralização curricular. Sua adoção é generalizada e eles servem como guias para professores e alunos, exercendo uma influência significativa sobre o que é ensinado e aprendido. Além disso, os livros didáticos tendem a refletir as perspectivas e visões de mundo predominantes nas sociedades em que são produzidos. Eles amplificam ideias dominantes, contribuindo para a reprodução de valores culturais e crenças. Apesar do protagonismo dos professores na sala de aula e da capacidade de trazer interpretações mais contextuais e críticas aos conteúdos, a hegemonia dos livros didáticos persiste e influencia o processo educacional, especialmente, com a normatização imposta pela BNCC. Na subseção seguinte, analiso o livro didático de Educação Física "Manual do Professor".

4.2 “Esporte não tem gênero!”

A Educação Física é inserida no PNLD pela primeira vez em 2019, de acordo com Novaes (2021), através do edital de convocação 01/2017, que implementou o “Manual do Professor” na disciplina. O edital exigia que os livros passassem a ser redigidos pelas editoras vencedoras, tendo como base a BNCC. O autor defende que até aquele ano, a Educação Física mantinha certa distância do mercado editorial de livros didáticos por algumas razões: 1) por seu aspecto prático que sempre valorizou mais o “saber fazer” do que o “saber sobre”; 2) pelo recente reconhecimento, na LDB, como componente curricular obrigatório; 3) pelas críticas do campo da Educação ao caráter pouco reflexivo e mecanicista dos livros didáticos (Novaes, 2021). Novaes (2021) também considera importante enfatizar que alguns pesquisadores que apoiam a BNCC também são autores de livros didáticos incentivados pelo PNLD e cita o exemplo de Suraya Darido, envolvida tanto na criação dos PCNs quanto da BNCC - como supramencionamos nos capítulos anteriores. Minhas críticas às influências que os discursos dos teóricos da Educação Física exercem para a manutenção da hegemonia em torno dos livros didáticos parecem ser compartilhadas também por Novaes (2021, p. 28-29):

⁴⁶ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-o-brasil-esta-condenado->

[...] observamos que a elaboração da BNCC, as instituições “filantropocapitalistas” e as editoras dos livros didáticos contam também com a participação dos agentes internos, ou seja, de professores e pesquisadores, esses últimos cooptados como selo de legitimação do processo. Pensar em termos de um regime de verdade que se expressa discursivamente nos ajuda a compreender que as forças externas e a norma corporativa não existem fora dos sujeitos; muito pelo contrário, apoderam-se das formas de pensar e validam as mudanças curriculares diante da sociedade.

No sentido gramsciano (Gramsci, 2001), Suraya Darido, assim como Elenor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti e Marcos Garcia Neira, muito longe de serem intelectuais orgânicos, sofreram assimilação e conquista ideológica pelos APHs, representados pelo empresariado educacional organizado. Ainda que alguns se considerem críticos, seus discursos serviram/servem para a elaboração, divulgação e manutenção da BNCC e dos livros didáticos baseados nela, como vimos no capítulo 3 e também veremos adiante.

Ao abrir a versão impressa do livro “Presente Mais Educação Física: Manual do Professor”, referente aos 3º a 5º ano do Ensino Fundamental de autoria de Suraya Darido e demais colaboradores (Darido *et al.*, 2021), logo em sua contracapa podemos ler uma mensagem aos “educadores e estudantes”. Em resumo, a mensagem esclarece a quais anos de escolaridade se destina o livro; que ele é fruto do PNLd; que tem muita qualidade; que há uma versão digital disponível⁴⁷; que deve ser utilizado entre os anos de 2023 até 2026. Em essência, dá indicações de como os alunos devem ser avaliados e apresenta propostas de aulas práticas em um roteiro detalhado sobre cada conteúdo da BNCC de Educação Física. O “Manual do Professor” está estruturado considerando os 3º, 4º e 5º anos, contendo - como os autores denominaram - as “Unidades Temáticas”⁴⁸ para cada um desses anos: 1) danças; 2) ginásticas; 3) esportes; 4) brincadeiras e jogos; 5) lutas. E dentro de cada unidade temática – subdivididas em “Tema 1” e “Tema 2” - de cada ano de

a-ser-cristao/

⁴⁷ A versão digital pode ser acessada no *site* da Editora Moderna através do link: https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2022/06/IM-MP-000-023-0030-P23-01-02-000-160_MP_CARA_PDF_Mdagua.pdf

escolaridade está o que, conseqüentemente, o professor de Educação Física deve aprender e fazer: 1) Em “Para começar” e “Análise e Compreensão” estão os conceitos das atividades propostas; 2) “Experimentação e Fruição” - que integram o rol das “dimensões de conhecimento” da BNCC (Brasil, 2018) – são as descrições das atividades propriamente ditas que o professor deve realizar com os alunos, nas suas aulas; 3) “Construção de valores” trata das atividades que abordam preconceitos relacionados às práticas corporais e; 4) “Avaliação e Registro” são as descrições das avaliações que o professor deve fazer. Abaixo na figura 6, uma parte do sumário para ilustrar essa estruturação do livro ao qual nos referimos:

| 4º ANO | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| DANÇAS, 82 | |
| TEMA 1 As quadrilhas juninas..... | 82 |
| Para começar..... | 82 |
| Análise e Compreensão – <i>A festa junina; A quadrilha</i> | 83 |
| Experimentação e Fruição..... | 84 |
| Quadrilha; Recriar a quadrilha | |
| Construção de valores – <i>Quadrilha das cadeiras</i> | 87 |
| Avaliação e Registro..... | 88 |
| TEMA 2 Festival de danças populares | 89 |
| Para começar..... | 89 |
| Análise e Compreensão – <i>Festival de danças populares; Carimbó; Pau de fitas</i> | 89 |
| Experimentação e Fruição..... | 91 |
| Carimbó; Pau de fitas; Festival | |
| Construção de valores – <i>Inclusão de alunos com deficiência nas coreografias</i> | 94 |
| Avaliação e Registro..... | 95 |
| GINÁSTICAS, 96 | |
| TEMA 1 Ginástica geral e grandes aparelhos | 96 |
| Para começar..... | 96 |
| Análise e Compreensão – <i>Os grandes aparelhos</i> | 98 |
| Avaliação e Registro..... | 102 |
| TEMA 2 Ginástica geral e figuras acrobáticas..... | 103 |
| Para começar..... | 103 |
| Análise e Compreensão – <i>As pirâmides humanas ou figuras acrobáticas</i> | 103 |
| Experimentação e Fruição..... | 104 |
| Equilíbrios individuais; Desafio dos apoios; Construção das figuras; Grupos | |
| Construção de valores – <i>Figuras acrobáticas diferentes</i> | 107 |
| Avaliação e Registro..... | 108 |
| ESPORTES, 109 | |
| TEMA 1 Esporte não tem gênero!..... | 109 |
| Para começar..... | 109 |
| Análise e Compreensão – <i>Esportes específicos do sexo feminino e do sexo masculino</i> | 109 |
| Experimentação e Fruição..... | 111 |
| Movimentos da ginástica rítmica com a bola e o arco; Jogos de lutas | |
| Construção de valores – <i>Lutas e ginástica rítmica com os olhos vendados</i> | 112 |
| Avaliação e Registro..... | 113 |
| TEMA 2 Esportes de campo e taco..... | 114 |

Figura 6 – Uma parte do sumário do 4º ano do livro “Presente Mais Educação Física: Manual do Professor” de Darido *et al.* (2021).

Assim como na BNCC de Educação Física, a utilização da expressão “dimensões do conhecimento” no “Manual do Professor” tem a mesma inspiração na terminologia psicológica de César Coll, fragmentando o conhecimento em pequenas

⁴⁸ Este termo “Unidade Temática” provém da BNCC (Brasil, 2018) e Darido *et al.*, (2021) o utilizam no livro didático. Termo este que não é consenso na área. O coletivo de autores (Soares *et al.*, 1992), por exemplo, chamou os “jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo,

partes, como se fosse possível estabelecer usos específicos para ele, tratando-o como um objeto manipulável e passível de objetivação.

Entre tantas questões neste manual/livro didático, nos chama atenção, especialmente, as 23 subseções de "Construções de valores", presentes em todas as unidades. Esta expressão "construção de valores" também é extraída da BNCC, pelos autores (Darido *et al.*, 2021), e considerada uma das oito "dimensões de conhecimento", privilegiada pela delimitação das habilidades na base:

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. [...] se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos **preconceitos de qualquer natureza [...] assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais** (Brasil, 2018, p. 221, grifo nosso).

Nas 23 subseções de "Construções de valores" os autores criaram atividades práticas para os professores de Educação Física que deem conta desta "dimensão do conhecimento". Na unidade de "Brincadeiras e jogos" do 3º ano o objetivo, por exemplo, é "Aprender mais uma variação do jogo da queimada. Refletir sobre deficiências físicas" (Darido *et al.*, 2021, p. 60), seguido da indicação do material a ser utilizado, da explicação de como operar a atividade em "Procedimentos" e a "Discussão" que o professor deve realizar ao final:

Ao término da atividade, reflita com os alunos sobre a experiência de brincar de queimada com as limitações físicas a que eles foram submetidos: "A brincadeira foi menos divertida em razão das limitações de movimento? Por quê?", "Todos participaram ativamente do jogo, mesmo os alunos que simularam alguma deficiência?", "Pessoas com limitações físicas podem participar da queimada? Por quê?". Nessa conversa, ajude os alunos a entender que uma pessoa com deficiência física pode participar do jogo de diferentes maneiras e que a modificação das regras pode auxiliar nessa inclusão, proporcionando diversão a todos (Darido *et al.*, 2021, p. 60).

Ao todo são 19 subseções de "Construções de valores" que discutem a inclusão da pessoa com deficiência (PCD) nas aulas de Educação Física; 3 a

contorcionismo, mímica e outros" de "conteúdos da cultura corporal" e "formas de representação simbólica do mundo".

equidade de gênero; 1 faz referência tanto a questão da PCD quanto de gênero e; somente 1 trata de relações étnico-raciais, racismo, colonização e xenofobia, através da luta senegalesa laamb:

Discuta com a turma as implicações desse tipo de tradição para os povos que são conquistados ou que são obrigados a sair de seus territórios. [...] peça aos alunos que reflitam a respeito da questão dos refugiados, que, por diversos motivos, precisam deixar seu país de origem e conseqüentemente sua casa, seu trabalho, sua escola, amigos etc (Darido *et al.*, 2021, p. 141).

Sobre este discurso de superação de estereótipos e preconceitos, de qualquer natureza, nas práticas corporais, é importante lembrar previamente, em Orlandi (2007), que os não ditos nos discursos criam lacunas de sentidos que podem ser preenchidas pelas inferências dos interlocutores; que são, muitas vezes, produzidos estrategicamente; que buscam evitar revelar informações sensíveis para manter o poder discursivo. Longe de querer questionar o debate sobre a inclusão da PCD nas aulas de Educação Física que é extremamente necessário, o que salta aos olhos, além do quantitativo do que está dito (19 dos 23 são relacionados à PCD), são os não ditos, no discurso, excluídos deliberadamente do “Manual do Professor” de Educação Física. O uso do óbvio - PCD - para o apagamento do que se quer evitar, negligenciar – gênero, sexualidade, homofobia, questões mencionadas na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015): “respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades” (p. 87), “gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia” (p. 187), “Compreender a perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero” (p. 301).

Apesar da suposta rebeldia de Darido *et al.* (2021) em retomar a utilização do termo “gênero” no livro didático - “independentemente de **gênero**, etnia, classe social ou algum tipo de deficiência” (Darido *et al.*, 2021, p. 46, grifo nosso) –, excluída pelo MEC sob o governo Temer, em 2016, do texto final da BNCC por pressões da ala conservadora, seu uso reforça o entendimento da forma binária: “masculino e feminino”, “meninos e meninas”. A discussão no livro didático sobre discriminação de gênero é encaminhada de modo a ignorar completamente a questão da homofobia e o fato do Brasil ter o maior número de homicídios, do

mundo, da população LGBTQIAP+⁴⁹, segundo relatórios do Grupo Gay da Bahia (GGB)⁵⁰. Além de também considerarem sexo e gênero a mesma coisa, o que pode ser observado, nos discursos praticados, na unidade “Esporte não tem gênero!”:

Além disso, alguns esportes estabelecem uma discriminação explícita de **gênero**, como é o caso do rúgbi de 15 e das lutas de sumô e greco-romana, todos direcionados oficialmente aos **homens**; ou então a ginástica rítmica e o nado artístico, oficialmente direcionados às **mulheres** [...] pautada exclusivamente nos marcadores das diferenças entre **os sexos**, é usado como parâmetro de perpetuação das **desigualdades de gênero** e da invisibilidade das diferenças antropométricas presentes em ambos [...] os movimentos têm a característica da plasticidade e de uma estética marcada pela delicadeza e graciosidade, não sendo considerados socialmente apropriados para o **sexo masculino** [...] Cabe ressaltar também que, na ginástica artística, alguns aparelhos são diferenciados para contemplar as **características dos sexos**, tendo como referência a força muscular, para **os homens**, e a estética, para **as mulheres** (Darido *et al.*, 2021, p. 110-111, grifo nosso).

É clara a ideologia conservadora, nesta forma de construir o discurso do excerto acima, quando consideramos as escolhas lexicais. Mas fica ainda mais evidente quando lemos as normas da *World Health Organization* (WHO) – instituição muito mencionada pelo campo da Educação Física, inclusive para recomendar a prática frequente de atividade física – anunciadas em seu site no dia 6 de julho de 2022, durante a atualização do seu Manual de Integração de Gênero. Entre as principais alterações estão:

1. Atualizar conceitos-chave sobre gênero; 2. Destacar e expandir o conceito de interseccionalidade, que analisa como as dinâmicas de poder de gênero interagem com outras hierarquias de privilégio ou desvantagem [...] Os fatores de interseção incluem sexo, etnia, raça, idade, classe, status socioeconômico, religião, idioma, localização geográfica, status de deficiência, status de migração, identidade e expressão de gênero, orientação sexual e situação política. 3. Ir além das abordagens binárias de gênero e saúde para reconhecer gênero e diversidade sexual, ou os conceitos de que a identidade de gênero existe em um continuum e que o sexo não se limita a homem ou mulher (World Health Organization, 2022, n.p. [*site*], tradução nossa)

⁴⁹ LGBTQIAPN+ é uma sigla atribuída a pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexos, Assexuais/Arromânticas/Agêneros, Pansexuais/Polissexuais, Não-binárias e mais.

⁵⁰ Para mais detalhes sobre os relatórios, veja:

<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtbrasil.org/todos-dossies/grupo-gay-da-bahia/>

Ainda que se diga que esta atualização é recente, em 2011 o manual da WHO já defendia que: “Sexo e gênero não são a mesma coisa, mas não podem ser discutidos independentemente um do outro” (World Health Organization, 2011, p. 44, tradução nossa). Já ocorreu também o reconhecimento da diversidade de gênero e orientação sexual de crianças e adolescentes por parte da *American Psychological Association* (APA) (American Psychological Association, 2015) – também frequentemente citada em pesquisas de Educação Física. A APA também recomenda políticas e legislações educacionais locais, estaduais e federais que:

[...] promovam ambientes escolares seguros e positivos, livres de bullying e assédio para todas as crianças e adolescentes, incluindo crianças e adolescentes com diversidade de gênero e orientação sexual e aqueles considerados lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros ou com diversidade de gênero (American Psychological Association, 2015, n.p. [site], tradução nossa)

Há também, na perspectiva marxista gramsciana, estudos como o de Alves (2016) que, em sua tese de doutorado, analisa a relação entre o movimento LGBT (sigla usada pelo autor), como grupo subalterno, e o governo, enfocando a institucionalização desse movimento e o papel desempenhado pelos espaços participativos nesse processo. Segundo Alves (2016), o movimento LGBT passou por um processo de institucionalização, o que significa que ele foi incorporado ao sistema político e à estrutura governamental. Esse processo foi ampliado pelo envolvimento ativo do movimento em espaços de participação, o que pode se distanciar da abordagem de conflito, perdendo, assim, parte de sua capacidade de questionar e resistir às ações do governo, absorvendo e neutralizando insatisfações e críticas em relação às pautas da população LGBT (Alves, 2016).

No Caderno 25 Gramsci apresenta algumas notas que ajudam a compreender o significado com que utiliza a noção de subalternidade. Numa rápida e instigante afirmação, é dito que “para uma elite social, os elementos dos grupos subalternos têm sempre algo de bárbaro ou patológico” (GRAMSCI, CC25, p. 131). Aqui se observa com bastante nitidez a estigmatização social destes grupos, ponto que pode servir de apoio para uma aproximação com a população LGBT. É interessante observar que se trata da imposição do sentido, quando não de uma identidade, que pode estar relacionada ao lugar que os subalternos ocupam no interior das relações de poder entre os grupos sociais. Este elemento “bárbaro ou patológico” imputado aqueles só faz sentido se compreendido

como imposição externa, meio e produto da relação de subordinação (Alves, 2016, p. 49).

Silva, Alves e Souza (2020), ao analisarem o componente curricular Educação Física da Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro, também se deparam com superficialidades ao se propor o debate sobre "estereótipos e preconceitos". Os responsáveis por tal proposta também abordam esses temas de forma genérica, sem mencionar as questões de orientação sexual e identidade de gênero. Ao não abordar explicitamente essas problemáticas, torna-se mais difícil construir alternativas democráticas e combater as opressões nas aulas de Educação Física (Silva; Alves; Souza, 2020).

Se o contra-argumento de Darido *et al.* (2021) fosse o de que a temática não é uma discussão própria da Educação Física, também poderíamos lembrar o debate (não recente) em curso sobre a inclusão dos atletas transgêneros nos esportes de alto rendimento - como mencionado no estudo de revisão bibliográfica de Coelho *et al.*, (2018), que abrange artigos científicos publicados entre 2003 e 2016. Além da recente participação de Laurel Hubbard como a primeira atleta transgênero a disputar as Olimpíadas de 2021 em Tóquio, no levantamento de peso. De acordo com Andrade (2023) abordar os temas relacionados a gênero e sexualidade nas instituições de ensino é essencial, especialmente porque é muitas vezes nas escolas que se originam atitudes preconceituosas. Portanto, a omissão em relação a esses assuntos representa uma negligência em relação ao combate ao preconceito, suprime discussões importantes e contribui para a disseminação de desinformação que mantém estigmas e estereótipos (Andrade, 2023).

Não temos o objetivo de aprofundar nesta tese uma discussão sobre gênero na Educação e na Educação Física. Há diversos estudos muito mais refinados que se debruçam sobre essas questões. Mas nossa análise não pode ignorar o reducionismo, a negligência proposital da ideologia conservadora na discussão de Darido *et al.* (2021) ao (não)abordar a temática gênero no "Manual do Professor".

4.3 Golfe, softbol, polo, polo aquático, futebol americano, hóquei no gelo e beisebol

Novaes (2021) aponta que muitos dos esportes – “objetos de conhecimento” - estipulados pela BNCC, não faziam parte do repertório do professor de Educação Física na graduação. Isto ocorre porque sete novas categorias de esportes a serem ensinadas foram adicionadas na base: esportes de marca, precisão, técnico combinatório, rede/quadra, campo e taco, invasão e combate. E que os “Manuais de Professores” por ele analisados apresentam as soluções para os problemas criados pela própria BNCC. Alguns exemplos desses esportes na BNCC, que podem ser citados, que penso serem inviáveis de se praticar, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, são: remo, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo, nado sincronizado, saltos ornamentais, beisebol, futebol americano e polo aquático (Brasil, 2018). Nesse contexto, o autor argumenta que:

Apesar de o texto da BNCC (BRASIL, 2017a) reforçar que essas modalidades não são obrigatórias, pois servem apenas de exemplo para a compreensão da divisão dos esportes em categorias [...] são utilizadas justamente na divisão dos objetos do conhecimento por ano no documento, o que impõe que pelo menos parte dos conteúdos sejam ministrados nas aulas (Novaes, 2021, p. 98).

O problema do retorno da esportivização, pela BNCC, também é trazido à tona por Novaes (2021, p. 46) em sua tese: “a inclusão dos alunos no mercado global ocorre com os mais diferentes esportes”. O autor aponta a ausência de embasamento teórico para justificar as decisões presentes no documento da Educação Física, e destaca que a BNCC não considera a extensa produção teórica no âmbito pedagógico e sociocultural que buscou reinterpretar a Educação Física ao longo das últimas décadas – como vimos no capítulo 1. Novaes (2021) também nos recorda da estreita ligação da BNCC, dos livros didáticos com os cursos do Impulsiona com excessiva ênfase esportiva e à realização das reformas neoliberais no currículo. Ao desempenhar essa função, o Impulsiona vai além do que está expresso no texto sobre Educação Física da BNCC, transmitindo aos professores uma visão bastante singular do esporte, caracterizada por sua utilidade e abordagem heurística (Novaes, 2021).

Sobre atividades físicas completamente descontextualizadas, em uma pesquisa anterior, publicada como capítulo de livro e apresentada no XX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) em 2020 (Valladão, 2020), constatamos ao analisar o livro didático de Educação Física do 9º ano do Sistema Anglo de Ensino, um grupo privado, que, dos 14 capítulos do livro, 12 deles abordavam temas relacionados às ciências naturais, biológicas e da saúde, em detrimento da compreensão do corpo em sua totalidade. Este livro é de autoria de Luis Vasquinho (Vasquinho, 2009), o palestrante da videoaula do Instituto Península que mencionamos no capítulo anterior. Os outros dois capítulos tinham como títulos "8. Os movimentos revelam nossa cultura" e "9. O corpo dança". No primeiro, foram apresentadas definições gerais sobre cultura e diferenças culturais, com imagens representando indígenas Waura, um gaúcho a cavalo e pescadores em uma praia. O segundo capítulo oferecia um breve panorama histórico em apenas três parágrafos, abordando elementos da dança, como "corpo, espaço e ritmo". Curiosamente, as imagens utilizadas para exemplificar o conteúdo não eram de danças brasileiras, como ilustrado na figura 7:

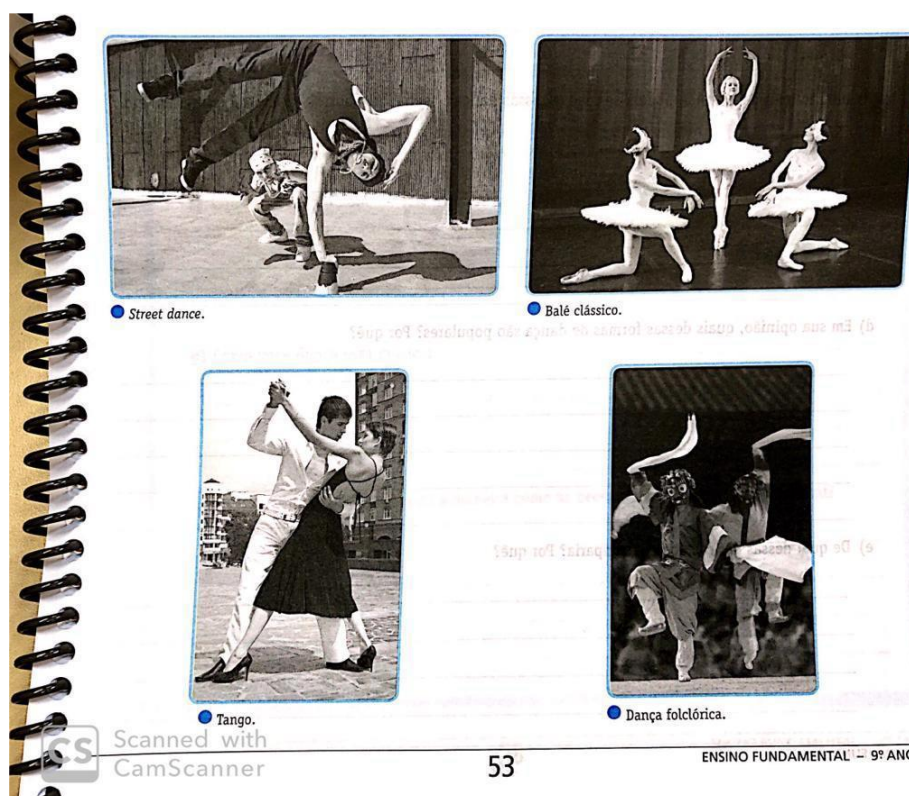


Figura 7 - Livro didático de Educação Física, para o 9º ano, do Sistema Anglo de Ensino, citado em Valladão (2020).

O que gerou os questionamentos/conclusões:

Questiono, portanto, para que/quem os conteúdos de livros didáticos, como os supracitados, serviriam nas aulas de Educação Física, por exemplo, em uma escola no morro da Serrinha, no bairro de Madureira, no município do Rio de Janeiro, que tem toda a sua história constituída com o samba e o jongo? Essas danças que em nada tem a ver com a cultura corporal dos alunos, são os ditos “conteúdos da cultura corporal” que os livros didáticos, inspirados na BNCC, recomendam que sejam ensinados nas escolas? Os alunos serão avaliados com base em uma cultura corporal que não lhes é comum? E os professores terão que adequar suas aulas a estes tipos de conteúdos? Haverá responsabilização sobre o trabalho docente se não o fizerem? (Valladão, 2020, p. 1047-1048).

Isto posto, observemos as fotografias abaixo nas figuras 8 e 9:



Hóquei no gelo. Times russos em jogo da Liga Continental de Hóquei, São Petersburgo, Rússia, 2021.



Hóquei na grama. Reino Unido e Bélgica em jogo da Liga Profissional de Hóquei sobre a Grama, Bruxelas, Bélgica, 2020.

50



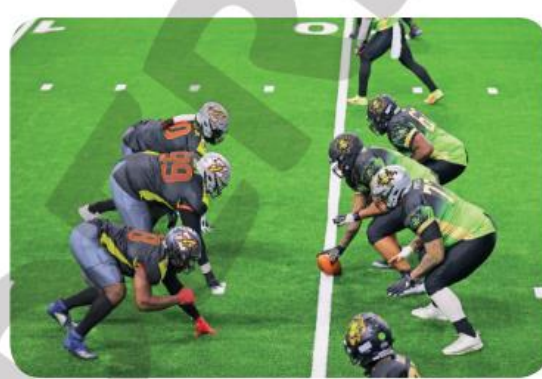
Polo. Equipes norte-americanas durante a final da USPA Gold Cup, Flórida, Estados Unidos, 2021.



Polo aquático. Espanha e Rússia no Campeonato Europeu de Polo Aquático, Budapeste, Hungria, 2020.

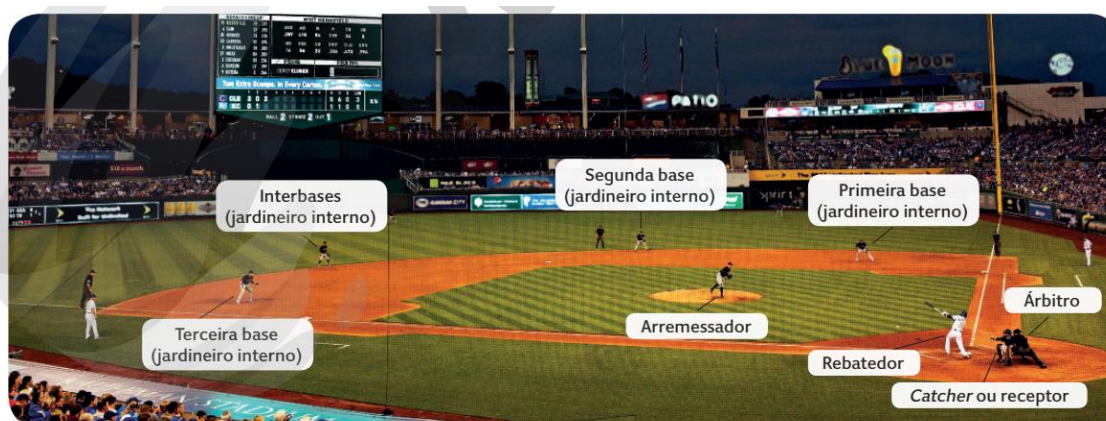


Rúgbi. Irlanda e França em partida do Campeonato Seis Nações, Dublin, Irlanda, 2021.



Futebol americano. Beasts e Zappers disputam campeonato na Geórgia, Estados Unidos, 2021.

Figura 8 – Fotografias nas páginas 50 e 51, da Unidade Temática “Esportes”, “Tema 2 - Esportes de invasão”, de Darido *et al.* (2021).



1. Formato de um campo de beisebol e posição de jogadores. Kauffman Stadium, Kansas City (EUA), 2017.

115



2. Catcher ou receptor (o jogador que está abaixado atrás do rebatedor). San Diego Padres × Washington Nationals, Washington, Estados Unidos, 2019.



3. Bola sendo recuperada antes de cair no campo. Miami Marlins × Baltimore Orioles, Baltimore, Estados Unidos, 2020.

O softbol é muito semelhante ao beisebol. A bola é maior e mais leve, e o campo é menor. Além disso, o movimento de lançamento da bola deve ser realizado com a mão na altura da linha do quadril. Essas adaptações foram feitas supostamente para que a modalidade se tornasse mais apropriada para ser jogada pelas mulheres, afirmação que merece ser problematizada e discutida conforme mencionado no tema 1: “Esporte não tem gênero!”.

116

Por mais inacreditável que pareça, essas são páginas do “Manual do Professor”, um dos livros didáticos de Educação Física que vai vigorar no PNLD entre 2023 e 2026, deste *corpus* que analisamos. Quais e quantas escolas públicas no Brasil têm piscinas e pistas de gelo para os professores ministrarem aulas de polo aquático e hóquei no gelo? De onde virão os cavalos adestrados para o jogo de polo? Qual a relação da cultura corporal dos alunos das escolas públicas brasileiras, com o softbol, golfe, futebol americano e beisebol? Apesar de as respostas serem óbvias, são perguntas que precisam ser feitas, levando em consideração o que está sendo proposto/imposto.

Recordemos, em Fairclough (1985, 2001), que a ACD como um estudo da linguagem em ação, nos permite analisar os discursos que também não estão escritos, adquirindo materialidade mais espessa que a linguagem (Barreto, 2021), o que inclui os discursos corporais e, no caso em tela, mais especificamente, das fotografias. Na unidade “Esportes”, no “Tema 1 - Esportes de invasão”, os autores sugerem levar fotos ampliadas e vídeos de tais esportes para buscar relacioná-los com o futebol e o handebol, e com o conceito “invasão de território” - as equipes buscam adentrar o território do oponente com o objetivo de marcar ponto, gol, cesta, *touchdown* ao mesmo tempo em que devem proteger o seu. Apesar de, como afirma Novaes (2021), a BNCC reforçar que algumas dessas modalidades não são obrigatórias, em “Tema 2 - Esportes de campo e taco” a proposta é jogar softbol e beisebol de fato. Na subseção de “Experimentação e fruição” os objetivos são: “Identificar os elementos comuns de esportes de campo e taco. Vivenciar jogo adaptado de beisebol/softbol” (Darido *et al.*, 2021, p. 118), e a “Discussão” a ser encaminhada ao final:

Procure saber com os alunos as dificuldades enfrentadas por eles em vivenciar um jogo **pouco comum na nossa cultura**: “Como foi participar de um jogo **pouco praticado no Brasil**?”, “Foi difícil ou fácil assimilar as regras? Por quê?”, “O que poderia ser feito para esse jogo ser mais conhecido em nosso país?”. Se possível, mostre aos alunos algum vídeo curto sobre regras do beisebol e/ou do softbol, que pode ser encontrado na internet (Darido *et al.*, 2021, p. 119, grifo nosso).

Mas não antes precedida dos conceitos das modalidades que o professor deve aprender em “Análise e Compreensão”, fazendo referência às fotografias às quais chamamos a atenção na figura 10 acima:

As regras do beisebol são bastante complexas, mas, em sua essência, podemos dizer que duas equipes de nove jogadores se enfrentam em um campo apropriado para essa prática esportiva (**fotografia 1**). A bola precisa ser lançada na mão do catcher (outro jogador da sua equipe, que fica posicionado atrás do rebatedor, como mostrado na **fotografia 2**). [...] O objetivo do rebatedor é acertar a bola com o taco procurando jogá-la o mais longe possível de si e, em seguida, correr o mais rápido que conseguir para se posicionar na primeira base. Caso o adversário consiga pegar a bola antes que ela caia no chão, o rebatedor sai do jogo (**fotografia 3**) (Darido *et al.*, 2021, p. 115, grifo nosso).

As fotografias contidas no livro didático (figuras 8 e 9) não têm, portanto, um caráter meramente ilustrativo, ao contrário, tem a função discursiva de impor sua prática nas aulas de Educação Física e o de ensinar ao professor suas regras. Assumindo, ainda, sem o menor pudor, que é um esporte “pouco praticado no Brasil” e “pouco comum na nossa cultura”, Darido *et al.* (2021) assumem também a prática discursiva (Fairclough, 2001) de reverenciar uma cultura que não é nossa, ao exaltar a dos Estados Unidos que é a maior potência do beisebol no mundo⁵¹. Defendo com base em Fairclough (2001) que, do ponto de vista da prática social, inserir esportes como o beisebol e o futebol americano em um livro didático de Educação Física, sem nenhuma contextualização e relação histórica com a cultura corporal dos alunos, serve a interesses (que não são novos) de influência norte-americana na educação brasileira. Para citar um exemplo desta influência direta (e não subjetiva), Celeste Filho (2010) afirma que houve uma cooperação entre os Estados Unidos e a ditadura brasileira, mediada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), para censura governamental aos livros didáticos de História no Brasil, no final da década de 1960. A proposta da OEA era de que os livros de História brasileiros fossem revisados para remover quaisquer referências desfavoráveis aos atos dos norte-americanos.

⁵¹ A *Major League Baseball* (MLB), por exemplo, é uma das mais prestigiadas e competitivas ligas de beisebol profissional do mundo. O time que mais possui títulos na liga é o estadunidense New York Yankees, com 27 títulos. Não existem times brasileiros na MLB. Para mais informações, veja: <https://www.mlb.com/news/teams-with-the-most-world-series-titles-c299893938>

Em 1969, no auge da ditadura militar, com recomendação da Organização dos Estados Americanos, o Governo Federal do Brasil recuperou um documento elaborado em âmbito internacional durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas. Esse instrumento seria muito útil aos ditadores brasileiros no início da década de 1970. Não que fosse efetivamente usado, mas a mera existência de lei federal prevendo a revisão dos livros de História de todos os níveis da educação brasileira, segundo grifos documentais do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação e Cultura, era arma a coagir a indústria editorial brasileira caso fosse necessário. Isto, repita-se, com beneplácito da Organização dos Estados Americanos. Para se ter uma idéia do possível uso da Convenção no controle do conteúdo de livros, no caso de autores que, em plena guerra do Vietnã, provocassem aversão no “ânimo desprevenido da juventude” a um povo americano específico, por exemplo, ao dos Estados Unidos, essa animosidade deveria ser “depurada” dos livros brasileiros de História (Celeste Filho, 2010, p. 256).

Para que não se diga que tais interesses, de patrocinar a ideologia imperialista norte-americana em solo brasileiro, ficaram para trás com o fim da Guerra Fria (1947-1991), também podemos citar o estudo de Tilio (2010) que pesquisou livros didáticos para o ensino de inglês. Assim como nossa base teórico-metodológica, Tilio (2010) também adota a perspectiva faircloughiana de discurso, compreendendo a linguagem como forma de prática social, defendendo que o discurso contribui “para a construção de identidades sociais, das relações sociais de sistemas de conhecimento e crença” (Fairclough, 1992 *apud* Tilio, 2010, p. 170). Dos 12 livros analisados por ele, metade (6 livros) aborda predominantemente contextos culturais europeus e norte-americanos. Três deles estão situados no contexto globalizado, enquanto dois estão focados exclusivamente nos Estados Unidos. Há também nos resultados de sua pesquisa um livro que, segundo o autor, não parece contextualizar seus tópicos em relação a nenhum contexto cultural específico, como se existisse de forma isolada do contexto social “reconhecendo outras culturas apenas esporadicamente, e, em geral, recorrendo a estereótipos ou expondo curiosidades exóticas dessas culturas” (Tilio, 2010, p. 181).

Em um mundo alheio à realidade do aluno (Grigoletto, 1999), seja ele uma “Disneylândia pedagógica” ou um mundo segmentado, em que as realidades apresentadas são quase que exclusivamente a norte-americana e a europeia, o aluno, ao não se reconhecer como parte dessa realidade, encontra pouco espaço para manifestar sua voz. É difícil falar sobre algo desconhecido, como também pode ser difícil, para alguns alunos, admitir esse desconhecimento. Uma possível

consequência pode ser a aceitação de identidades legitimadoras ou a construção de “identidades forjadas”, em que o aluno busca reconhecimento em um mundo que não é o seu (Tilio, 2010, p. 179).

Finalmente, é preciso lembrar o que defende o Coletivo de Autores a este respeito: “os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno” (Soares *et al.*, 1992, p. 62).

4.4 “Pedagogia da sucata” ou sucateamento/precarização do trabalho docente?

Os autores da BNCC e do livro didático “Manual do Professor” de Educação Física, embora afirmem adotar uma postura de combate a “toda forma de preconceito”, penso que, na realidade, eles mais contribuem para a perpetuação desses mesmos preconceitos, especialmente os relacionados a gênero e classe social. Muitas vezes, mesmo quando se declara a intenção de combater preconceitos, as representações de gênero e classe em livros didáticos ainda tendem a refletir estereótipos e desigualdades arraigados na sociedade. Isso ocorre de várias maneiras, desde as escolhas lexicais, construções de discursos com exemplos, imagens e textos até a ênfase dada a determinados conteúdos em detrimento de outros, ignorando completamente contextos sociais, culturais e históricos.

Ao analisar outros “Manuais de Professores” publicados por Suraya Darido e colaboradores (Darido *et al.*, 2017, 2018 *apud* Novaes, 2021), Novaes (2021) defende que as coleções enfrentam o desafio de ensinar conteúdos específicos, considerando a escassez de recursos materiais adequados em muitas escolas. Além do fato de somente 41,2% (menos da metade) das escolas brasileiras, com o Ensino Fundamental, possuírem quadra esportiva, segundo o Censo Escolar (MEC/INEP, 2017 *apud* Novaes, 2021). Para “solucionar” esse problema, os discursos dos autores nos “manuais” propõem o uso de materiais adaptados e alternativos, ação também conhecida como “pedagogia da sucata” (Novaes; Triani; Telles, 2020, p. 81 *apud* Novaes, 2021), uma estratégia influenciada pela racionalidade neoliberal, que

busca fazer mais com menos com materiais recicláveis e se apresenta como (ou com a desculpa de) uma opção econômica e sustentável para os professores de Educação Física frente à falta de investimentos nas escolas. Cita o exemplo do que se propõem a adaptar para uma aula de tênis: raquetes de tênis feitas com papelão, madeira, peneira; e de ginástica rítmica: maçãs feitas com fita-crepe, pote de iogurte e palito de churrasco (Darido *et al.*, 2017, 2018 *apud* Novaes, 2021). No entanto, de acordo com Novaes (2021), essa abordagem não trata da questão central da qualidade das aulas que, entre tantas outras questões, envolve a disponibilidade de recursos físicos e materiais adequados (Novaes, 2021).

Também neste contexto, Frizzo (2012) entrevistou professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Nova Santa Rita (RS), tendo como método e teoria de sua pesquisa o materialismo histórico dialético. Entre as diversas condições de trabalho precarizado dos professores, citadas pelo autor, destacamos os discursos que tratam dos materiais didáticos:

Há uma carência de materiais didáticos para as aulas de educação física: faltam bolas, cones, livros didáticos, goleiras, postes para vôlei, entre outros. Segundo os relatos do professorado, eles têm que “inventar”, “trabalhar com o que tem”, “adaptar” ou “driblar” as dificuldades para conseguirem trabalhar. Muitas vezes utilizando o discurso de reutilização de materiais recicláveis – “pedagogia da sucata” – para desenvolver alguns conteúdos de suas aulas (Frizzo, 2012, p. 102).

Neste contexto de precarização do trabalho, posso adicionar ainda um relato pessoal de uma experiência profissional que tive como professor de Educação Física, em uma escola da Rede Estadual localizada no município de Nova Iguaçu (RJ), baixada fluminense. Em relação à estrutura, na quadra poliesportiva havia somente as tabelas de basquete, de madeira, sem os aros/cestas e as redes. As linhas de demarcação, pintadas no chão da quadra, estavam praticamente apagadas. As traves de futsal estavam completamente enferrujadas e balançavam com risco de quebrar e cair. Também não havia redes para estas. Quanto ao material para as aulas práticas, não havia nenhum. Uma das professoras de Educação Física da escola comprou, com seu próprio salário, uma bola de futebol para que as aulas pudessem, minimamente, ocorrer. Aquela bola era compartilhada com os demais professores também. Não podemos considerar este comportamento

da professora como um caso isolado, como exceção à regra, quando lemos em Darido *et al.* (2021) o incentivo e exaltação da pedagogia da sucata.

No *corpus* em análise, na unidade “Danças”, “Tema 1 - Danças indígenas”, do 3º ano, também há estas “sugestões” ao professor de Educação Física para que produza ou dê conta de conseguir seu próprio material para as aulas:

Materiais: canudos produzidos com jornal para simbolizar o pedaço de pau; TNT (um tipo de tecido muito utilizado em artesanato e decoração de festas) ou outros tipos de tecido, como a chita, para a confecção de saias; e dispositivo eletrônico para reprodução de música (reprodutor de CD ou DVD; computador). [...] Antes de iniciar a prática, caso considere relevante, confeccione saias de TNT para simbolizar as indumentárias características da dança do bate-pau (Darido *et al.*, 2021, p. 18).

O professor deverá confeccionar saias e ter um computador para ministrar essa aula, ainda que disciplinas de corte e costura não constem nas grades curriculares da graduação de Educação Física. Não fica claro também quem irá fornecer o computador – embora a resposta me pareça óbvia. Além disso, é importante observar que o livro didático (que valerá até 2026) inclui o uso de reprodutores de CD e DVD, que atualmente são considerados equipamentos obsoletos.

Sobre a questão indígena no “Manual do Professor” chamo atenção para alguns dados, que podem ser observados mais detalhadamente no anexo B, ao final: 1) com exceção de Fernanda Impolcetto, nenhum dos autores (Darido *et al.*, 2021) tem pesquisas relacionadas à temática indígena; 2) nenhum dos autores é, se declara ou/e tem sobrenome indígena; 3) dos nove autores, sete pertencem ao mesmo laboratório. Isto reforça a tese de Lopes e Luiz (2022) de que a quantidade de autores indígenas não aumentou de forma significativa com a expansão das políticas de ação afirmativa, e também não houve uma disseminação das recém-criadas editoras e livrarias especializadas em questões étnicas. De acordo com as autoras, a falta de participação de autores indígenas na maioria dos livros didáticos é um aspecto relevante a ser levado em conta, apesar da inclusão de debates sobre as populações indígenas na América Latina, que buscam traçar um panorama histórico que gradualmente se afasta do legado colonial e destaca os movimentos políticos e culturais contemporâneos. Também ressaltam a falta de aprofundamento e abordagens de tópicos genéricos, com discursos pretensamente críticos:

Muitos acervos são produzidos em grandes grupos editoriais que atuam no setor privado e se empenham nas obras que cumpram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quanto ao tratamento indígena, a maior parte das coleções dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) abordam tópicos genéricos e veiculam imagens sem destacar autorias indígenas em primeira pessoa. Tipicamente, embora as coleções apresentem propostas críticas sobre o que denominam “matrizes culturais do povo brasileiro”, apontando similaridades e divergências entre os aspectos de cada cultura; os objetos dos conteúdos quase sempre se referem aos temas de Direitos Humanos e Patrimônio Histórico, sem maiores aprofundamentos (Lopes; Luiz, 2022, p. 100).

Além de evidenciarem o componente racista da ausência de indígenas na produção de materiais didáticos, em nível nacional – que também é o caso do livro que analisamos:

Como observa Marcos Terena (2020), a literatura indígena deve atender ao interesse das suas próprias comunidades. Autores e enunciações exclusivamente como coautoria ou centralizados na figura de um único autor didático evidenciam a tutela racista contemporânea, quais os tipificam enquanto intelectuais acadêmicos (Lopes; Luiz, 2022, p. 105).

Na unidade “Ginásticas”, “Tema 1 - Ginástica geral e grandes aparelhos”, do 4º ano, assumindo que os aparelhos de ginástica têm altos custos e “não são encontrados em muitos lugares e escolas” (Darido *et al.*, 2021, p. 98), uma das soluções apresentadas seria criar um aparelho de ginástica com garrafas de plástico, papelão e pedaços de madeira:

Organize os alunos em grupos, peça que discutam a respeito do conteúdo da aula e, depois, inventem um novo grande aparelho para a ginástica geral, desenhando-o em uma folha em branco. [...] Em seguida, os alunos podem construir, utilizando materiais recicláveis (garrafas de plástico, pedaços de madeira, caixas de papelão, espuma, entre outros), um protótipo do aparelho idealizado e apresentá-lo em forma de seminário à turma ou em uma exposição no ambiente escolar (Darido *et al.*, 2021, p. 102).

E, como também não poderia deixar de estar submetido a esta lógica neoliberal da “pedagogia da sucata”, o jogo de beisebol e softbol - que tratamos na subseção anterior -, não seria praticado com um taco de madeira maciça, com a bola própria ou com a luva oficial do beisebol. Nem mesmo com os materiais de

proteção, como capacete, máscara, protetor torácico e caneleira. Mas com bambolês, bolas que não são de beisebol, “bastões”, e garrafas PET, como consta na descrição dos materiais a serem utilizados na referida unidade: “Bola de tênis ou de borracha pequena, taco (ou bastão de madeira ou outro material resistente), garrafas PET, giz e arcos (ou bambolês)” (Darido *et al.*, 2021, p. 114). Resta ao professor, portanto, se render à “pedagogia da sucata”, onde ele precisa ser criativo na adaptação de materiais descartáveis para incorporar às atividades corporais. Enquanto isso, nas escolas com melhores recursos, onde estão as classes sociais mais privilegiadas economicamente, é mais fácil atender a essas “necessidades” educacionais impostas pela BNCC. A introdução de novos “objetos de conhecimento” no currículo não garante igualdade de direitos de aprendizado. Na verdade, muitas vezes resulta em uma inclusão que leva a mais exclusão, de acordo com Novaes (2021).

Gramsci (1978) destaca que a vida na indústria exige um processo de adaptação psicofísica, um tirocínio particular, para determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costumes que não é inato, ‘natural’, mas requer uma assimilação. Um processo que requer adaptação e que representa uma das formas de manutenção da hegemonia da classe dominante. Um recurso que consiste, basicamente, em adaptar os costumes, desenvolver hábitos e socializar conhecimentos, em conformidade com uma nova forma de trabalho, com novos métodos e com novas relações sociais. Gramsci (1978) via o trabalho como uma atividade que envolve tanto aspectos físicos quanto mentais. Ele questionava a ideia de que o trabalho manual era apenas uma atividade física simples e desprovida de intelecto, enquanto o trabalho intelectual envolvia apenas processos mentais. Para ele, essa dicotomia não correspondia à realidade da produção. O nexos psicofísico do trabalho proposto por Gramsci enfatiza a interdependência entre a atividade intelectual e física no trabalho. Isso significa que mesmo nas tarefas mais braçais, há um componente intelectual, um conhecimento prático, uma compreensão da tarefa e das nuances envolvidas nela. Da mesma forma, trabalhos considerados intelectuais também demandam, em muitos casos, a aplicação prática desse conhecimento. Tal conceito desafia a hierarquia social baseada na separação entre trabalho manual e intelectual, uma vez que ambos são essenciais para a produção e o funcionamento da sociedade. Ele defendia uma valorização igualitária de todas as formas de trabalho, no processo produtivo, e que a separação entre trabalho

intelectual e manual era utilizada para justificar desigualdades sociais e para manter estruturas de poder.

Em Marx, Silva (2018) defende que a alienação do trabalho é um fenômeno que afasta o ser humano do processo social que o torna verdadeiramente humano. Isso ocorre quando o trabalho é transformado em uma mera mercadoria e um meio de sobrevivência física. A industrialização, por sua vez, transformou o ato de trabalhar em uma atividade mecânica e repetitiva, que esgota o trabalhador e o impede de apreciar a essência do trabalho (Silva, 2018). Como resultado, os indivíduos se nivelam aos objetos produzidos, perdendo o controle sobre o mundo material e, por consequência, sobre sua própria realidade. Nesse contexto, o trabalho se torna um instrumento de tortura, exemplificado pelo capitalismo como uma forma de "crueldade civilizada do trabalho excessivo" (Marx, 2013, p. 274 *apud* Silva, 2018, p. 58). O capital, de acordo com a autora, em sua busca incessante por mais trabalho excedente, ultrapassa os limites físicos e morais da jornada de trabalho, usurpando o tempo que deveria ser destinado ao crescimento, desenvolvimento e saúde do corpo humano. Defendo, portanto, que no *corpus* analisado (Darido *et al.*, 2021) está evidente a alienação, sucateamento/precarização do trabalho do professor que se vê constrangido a operar com a "pedagogia da sucata", a confeccionar saias e outros materiais, para suas aulas, que deveriam ser fornecidos a ele e não por ele. Além disso, do ponto de vista subjetivo, o trabalho alienado não apenas resulta na produção de bens e produtos, mas também causa deformações e deteriorações no próprio trabalhador. Embora possa gerar beleza, ao mesmo tempo, distorce a essência do indivíduo, levando-o a um estado de imbecilidade e cretinismo. A ofensiva do capital não se restringe apenas à instância da produção propriamente dita, mas atinge também as instâncias da reprodução social, numa totalidade. Através da superestrutura ideológica se busca formar o ser humano produtivo para o capital. Com isso, a subjetividade humana é parte do complexo de reestruturação produtiva, sendo necessária para a produção e reprodução do capital. O processo de alienação do trabalho, conforme delineado por Silva (2018) em Marx, não apenas desumaniza a atividade laboral, mas também afeta profundamente a qualidade de vida e a essência do próprio ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELA MUDANÇA SOCIAL

*“Salve os caboclos de julho/ Quem foi de aço nos
anos de chumbo/ Brasil, chegou a vez/ De ouvir
as Marias, Mahins, Marielles, malês”*

Samba-enredo da Mangueira, campeão de 2019
Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio
Bola, Ronie Oliveira, Manu da Cuica e Danilo Firmino

Na presente tese a ACD de Norman Fairclough foi fundamental para nos auxiliar na compreensão da vasta e profunda relação entre ideologia, hegemonia, discurso, documentos oficiais e livros didáticos, como produtos históricos, carregados dos valores da classe dominante do contexto ao qual se destinam. Os discursos na BNCC de Educação Física, daqueles que se colocam contrários ou favoráveis a ela e no livro didático “Manual do Professor” contribuem para o entendimento das complexidades da sociedade e do contexto histórico, político em que foram criados. Neste sentido, destacamos a exclusão das temáticas gênero, sexualidade e homofobia da versão final da BNCC, pelas investidas dos grupos reacionários (tendo como principal expoente a Bancada Evangélica da Câmara Federal) sobre o empresariado educacional organizado, os “parceiros privados” (os supracitados: Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola, Instituto Ayrton Senna, Instituto Península, entre outras).

Embora Darido *et al.* (2021) tenham aparentemente demonstrado uma postura rebelde ao reintroduzirem o termo “gênero” no “Manual do Professor”, é essencial destacar que essa inclusão do termo “gênero” acaba por reforçar a compreensão binária da identidade de gênero, perpetuando a dicotomia tradicional de “masculino e feminino” e “meninos e meninas”. A discussão sobre a discriminação de gênero no livro didático, apesar de sua aparente inclusão, tende a evitar completamente a consideração da questão da homofobia, demonstrando a persistência de uma visão estreita das questões de gênero e sexualidade. Também mencionamos o debate em andamento, que não é recente, sobre a inclusão de atletas transgêneros nos esportes de alto rendimento. Tal debate objetiva lançar luz

sobre questões mais amplas de inclusão, equidade e justiça dentro do contexto da Educação Física e destaca a importância de reconhecer e abordar as complexidades das identidades de gênero no campo esportivo, alinhando-se com as discussões teóricas sobre gênero e a luta contra a discriminação. Questões sumariamente ignoradas por Darido *et al.* (2021). Nesse contexto, observamos a cooptação de importantes temas, como gênero e diversidade para serem tratados de maneira superficial, desconsiderando as relações de poder que estão implicadas.

A análise do *corpus* também nos permitiu evidenciar no capítulo 3, em seus aspectos pragmáticos da ACD, a posição daqueles que poderiam ser denominados “autores clássicos” da Educação Física, em relação aquilo que defendem (ou não) sobre a BNCC: Elenor Kunz em 2020: “negar a BNCC não é um caminho”; Valter Bracht em 2016: “não se trata aqui de entrar nessa polêmica”; Mauro Betti em 2017 e 2018: “ruim com ela, pior sem ela”; Lino Castellani Filho e Celi Taffarel entre 2018 e 2022: “é o coroamento do desastre, da desarticulação, do desmonte da educação pública”. A notável influência desses autores no campo da Educação Física (pós-ditadura militar) é inegável, o que confere uma grande potência aos seus discursos. Esses autores desempenharam um papel fundamental na reformulação do campo da Educação Física, como discutimos no capítulo 1, contribuindo para forjar novas concepções e perspectivas. Suas obras continuam a ser fontes de referência e estudo tanto para estudantes, professores e professores pesquisadores da área como para os candidatos em concursos públicos no âmbito da Educação Básica e Superior, e essa influência persiste até os dias atuais. Razões pelas quais enfatizamos a importância de analisar, debater, questionar, concordar e discordar dos discursos desses autores. É relevante ressaltar que, dentre as posições contrárias, críticas que se destacam e se mostram mais firmes, são a dos autores com base teórica marxista – Lino Castellani Filho e Celi Taffarel -, com as quais tenho maior afinidade teórica, política e ideológica. Essas perspectivas marxistas, com seu foco na análise das estruturas sociais, nas relações de classe e nas questões de poder, oferecem um arcabouço teórico robusto para a compreensão da BNCC de Educação Física.

Evidenciamos as intertextualidades e interdiscursividades tanto na BNCC de Educação Física quanto no "Manual do Professor" com os PCNs e suas influências de ordem neoliberal pela psicologia, em detrimento de outras concepções de Educação Física amplamente discutidas no capítulo 1. A perspectiva histórica,

marxista relacionada com os interesses das classes populares, do Coletivo de Autores, não encontra expressão nas “competências específicas” da Educação Física, nem em qualquer outra seção da BNCC. O empresariado educacional organizado defendia/defende na BNCC (Brasil, 2018) o “combate aos preconceitos de qualquer natureza” (p. 221) e que seria necessário “assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais” (p. 221), desde que isso ocorresse sem uma discussão crítica, no texto, das questões de classe. Não há, portanto, referência à luta de classes, à noção de docilização dos corpos foucaultiana, à pedagogia do conflito, tão debatida por Vitor Marinho (2005), ou às contradições inerentes ao esporte como promotor da lógica capitalista na sociedade, problematizada por diversos autores da Educação Física há no mínimo 40 anos. Ao contrário, o que observamos foram discursos que se propõem (e impõem) a hegemonizar o retorno da esportivização e promovem a concepção da cultura corporal dentro de uma perspectiva utilitarista. Ao ponto de defenderem no “Manual do Professor” aulas e práticas que envolvam esportes, como: golfe, softbol, polo, polo aquático, futebol americano, hóquei no gelo e beisebol. As fotografias desses esportes desempenham um papel discursivo, ao impor as práticas contidas nas aulas de Educação Física e ao instruir o professor sobre as regras a serem seguidas. Apesar dos autores do livro didático afirmarem que algumas são meramente ilustrativas. Em relação ao beisebol as fotografias têm a função de ensinar ao professor as regras e impor a sua prática nas aulas, assumindo que o esporte em questão é “pouco praticado no Brasil” e “pouco comum em nossa cultura”. Exaltam, portanto, a cultura norte-americana e se submetem a imposição desta mesma cultura aos livros didáticos brasileiros, fato que não é novo, como demonstramos no capítulo 4.

Os discursos presentes no “Manual do Professor” de Educação Física sugerem a adoção de materiais adaptados e alternativos, para suprir a carência de materiais pedagógicos, estratégia frequentemente chamada de “pedagogia da sucata”, uma tendência do neoliberalismo. Recomenda que os professores confeccionem saias e providenciem computador para conduzir suas aulas. Em outro trecho citam os altos custos dos aparelhos de ginástica e que frequentemente não estão disponíveis nas escolas. Neste contexto, uma das “soluções” proposta é a criação de aparelhos de ginástica improvisados, feitos a partir de garrafas de plástico, papelão e pedaços de madeira. Assim, os professores se veem obrigados a

adotar a "pedagogia da sucata", que demanda criatividade na adaptação de materiais descartáveis para as atividades corporais. Defendo que essa realidade revela uma disparidade significativa no sistema educacional. Nas escolas com recursos mais substanciais, que geralmente atendem às classes sociais economicamente mais privilegiadas, a implementação dessas "necessidades" educacionais, conforme exigido pela BNCC, é consideravelmente mais acessível. Essa desigualdade econômica e de recursos torna evidente a alienação e a degradação das condições de trabalho dos professores, que se veem obrigados a operar com recursos escassos, limitações significativas e muitas vezes oferecer seus próprios recursos. Portanto, defendo que, a partir da análise do *corpus* (Darido *et al.*, 2021), torna-se evidente a alienação e a depreciação do trabalho do professor, que se encontra constrangido a adotar a "pedagogia da sucata" e a criar seus próprios materiais, em vez de tê-los fornecidos. Além disso, esse trabalho alienado não se limita à mera produção de bens e produtos, mas também provoca danos e deteriorações no próprio professor. Essa análise destaca a necessidade de repensar as políticas educacionais e o apoio aos professores, a fim de promover um ambiente de trabalho mais justo.

Concluimos e defendemos, com base em todo o exposto ao longo desta tese, que tanto os autores da BNCC de Educação Física quanto do livro didático "Manual do Professor" apropriam-se do discurso político "progressista" para manipular (van Dijk, 2008) uma vez que não são valorizadas as reflexões críticas sobre a realidade, a sociedade, as estruturas de poder e opressão. Isto também ocorre sem questionar as raízes mais profundas das desigualdades sociais, com a cooptação de autores renomados do campo e com o silenciamento das diversas concepções de Educação Física. Finalmente, é importante destacar a originalidade desta pesquisa uma vez que não há nenhum estudo de autores que tenham se dedicado a uma análise da BNCC de Educação Física e a de livros didáticos inspirados nela, sob a perspectiva da ACD de Fairclough. A falta de literatura existente nesse âmbito atribuímos a duas razões fundamentais. A primeira razão é que a BNCC foi aprovada no final de 2017, o que a torna um documento relativamente recente. Isso limitou o tempo disponível para a realização de estudos aprofundados sobre seu impacto e implicações, especialmente sob a ótica da ACD de Fairclough. A segunda razão se relaciona ao fato de que a ACD de Fairclough, apesar de seu caráter interdisciplinar, é uma teoria/método que tem suas raízes no campo da linguística, o que a torna estranha

para os professores de Educação Física. No entanto, a ausência de pesquisas que abordem a BNCC e os livros didáticos de Educação Física a partir da perspectiva da ACD de Fairclough ressalta uma lacuna importante no campo. Isto também demonstra, além da originalidade, as limitações dessa pesquisa e a necessidade de explorar novas abordagens críticas e interdisciplinares, em pesquisas futuras, que possam aprofundar e tensionar ainda mais as influências da ideologia na BNCC e nos “Manuais de Professores” no contexto da Educação Física. A pesquisa, nesse sentido, não apenas pode enriquecer o corpo de conhecimentos existente, mas também fornecer aporte teórico, crítico e reflexivo para a mudança social no âmbito das políticas educacionais para a Educação Física.

Apesar de torcer pela Portela e Império Serrano, não penso em outra forma melhor para finalizar com o samba campeão da Mangueira, que representou tão bem o contexto sócio-político daquele ano de 2019. É disso, portanto, que trata esta última epígrafe: da voz dos subalternos, em termos gramscianos, “dos caboclos de julho”, de exaltar a nossa cultura, da contestação e do barulho em oposição ao silêncio produzido estrategicamente (Orlandi, 2007) sobre os discursos das professoras e professores por aqueles que se sentem “iluminados” (Alves; Garcia, 2008), da homenagem àqueles que resistiram e que foram “de aço nos anos de chumbo” e aos que atualmente resistem ao neoliberalismo e, mais recentemente, ao fascismo à brasileira: “Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. Seleção de textos: Jorge M. B. de Almeida. trad. Julia Elizabeth Levy [et al.]. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: Fragmentos filosóficos. trad. Guido Antonio de Almeida. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- ALVES, Douglas Santos. *Movimento LGBT, participação política e hegemonia*. 2016. 251 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da Escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Resolution on Gender and Sexual Orientation Diversity in Children and Adolescents in Schools*. 2015. Disponível em: <https://www.apa.org/about/policy/orientation-diversity>
- ANDRADE, Maria Carolina. Base Nacional Comum, setores dominantes e guerra cultural. In: LEHER, Roberto (Org.). *Educação no governo Bolsonaro*: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- BASTOS, Elísio Augusto Velloso; BARROS, Bruna Luísa Batista de. Práxis, redes sociais e processo de politização: uma análise das novas manifestações sociais perante as democracias liberais. *Revista Meritum*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 339-363 – Jan./Abr, 2020.
- BARRETO, Raquel Goulart. A escola entre os embates na pandemia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/ES.243136>
- BARRETO, Raquel Goulart. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*: enfrentando sentidos hegemônicos. Guarujá-SP: Científica Digital, 2023.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Discurso, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, nº. 136, p.775-791, jul.-set., 2016.
- BARRETO, Raquel Goulart. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (Orgs.). *Educação e Tecnologia*: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 218-234, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190011>

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle* (Volume IV da edição inglesa). trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, v. 1, ano IV, 2018.

BETTI, Mauro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior Sem Ela. *Blog do Cev.*, 01 de maio, 2017.

BETTI, Mauro. Cultura corporal e cultura esportiva. *Rev. paul. Educ. Fís.*, n. 7, v. 2, p. 44-51, jul./dez., 1993.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo – Revista do Departamento de Educação Física e Esportes*, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis – Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-127, dez 1996.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista da Fundação de Esporte e Turismo*. Maringá, v. 1, n. 2, p. 2-19, 1989.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2ª ed. rev. -Campinas, SP: editora UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. Coordenadoria de Assuntos Pedagógicos. *Planejamento Curricular – Decisões Básicas do Planejamento Curricular*. Plano Setorial De Educação e Cultura 1975/1979 - Projeto Prioritário - Reformulação de Currículo. 2. ed. Brasília, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª versão. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria Executiva. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física*. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969*: Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1969.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971*: Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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, 1971b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977*: Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. Brasília, 1977.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003*: Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, 2003b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*: Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): Educação Física* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): Educação física* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. *O Mito do Método*. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC - Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro 1971.

CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física na BNCC: diálogos e reflexões (“live” no Canal PÓS PHORTE). *YouTube*, 18 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OyWZjPCLrUo>

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. Prefácio. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). *Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência* – Volume 36. Curitiba: CRV, 2018

CELESTE FILHO, Macioniro. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. In: MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues (Org.). *Educação, mídia e cognição*. SP, Bauru: Canal 6 Editora, 2010.

COLEHO, Rafael Torres; MACHADO FILHO, Rubem; LUZ, Edna; COSTA JÚNIOR, Edson Farret da. Atletas transgêneros: tabu, representatividade, minorias e ciências do esporte. *Revista de Trabalhos Acadêmicos UNIVERSO*, São Gonçalo. v. 3, n. 5, p. 29-58, 2018.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Carta aberta do Fórum em defesa da Educação Física ao Congresso Nacional Brasileiro. *CBCE*, 27 out. 2016. Disponível em: <<https://www.cbce.org.br/noticia/carta-aberta-do-forum-em-defesa-da-educacao-fisica-entregue-ao-congresso-nacional-brasileiro>>

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. *Cadernos CEDES*. v. 18, n. 43, dez., 1997. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200003>

COSTA, Pablo João Canal da C; POSSEL, Bianca; FOSCARIN, Armando; ROSA, Cleci T. Werner da. Desenvolvimento do pensamento crítico por meio do estudo de lógica argumentativa na alfabetização científica. v. 4, n. 5, *Revista Insignare Scientia*, 2021.

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

DAOLIO, Jocimar. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; FERREIRA, Aline Fernanda; CARVALHO, Amarilis Oliveira; BARROSO, André Luís Ruggiero; MINUZZO, André; DINIZ, Irla Karla dos Santos; FRANCO, Laercio Claro Pereira; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. *Presente Mais Educação Física: Manual do Professor (3º a 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais)*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL-BETTI, Irene Conceição Andrade; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; MOTA E SILVA, Eduardo Vinicius; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz Henrique; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe. A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 15, v.1, p. 17-32, jan./jun. 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. Entrevista com o prof. Elenor Kunz. *Revista Pensar a Prática*. v. 4, p. 1-17, Jul./Jun. 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/73/71>>

DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Adaptado por Manuel Morini; traduzido por Paloma Blanca Alves Barbieri; ilustrado por Pietro. Jandira, SP: Principis; Passo Fundo, RS: Arteler Editora, 2020.

DELLA SANTA, Roberto. *Otimismo da vontade, pessimismo da razão: english marxism, Anderson translation & integral journalism of New Left Review (or an internationalist world-marxism in the street-fighting years of western europe)*. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

DESCARTES, René. *Discurso do Método* (1637). trad. Enrico Corvisieri. Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis/>> Acesso em: 17 jul. 2019.

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

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. trad. Raquel Goulart Barreto. *Revista Teias*. v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/agosto 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. *Linha d'Água*, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres/ Nova Iorque: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*. v. 9, n. 6, p. 739-763, december, 1985.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman Publishing, 1989.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retogênese*. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um Cachimbo*. (1973). Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. *A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista*. 2012. 264 f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

GALLAHUE, David Lee; DONNELLY, Frances Cleland. *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças*. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz. Cultura Corporal de Movimento. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014400400201>

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação brasileira*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GONTIJO, Fabiano. Carioquice ou carioquidade? Ensaio etnográfico das imagens identitárias cariocas. In: GOLDEMBERG, Mirian (org.). *Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere, volume 2*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

IRINEU, Lucineudo Machado; SOUZA, Maria Margarete Fernandes de; GARANTIZADO JÚNIOR, José Olavo da Silva. Discurso do professor e problematização da prática docente: argumentação, interdiscurso e representação. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 29, n. 57, p. 273-297, 2º semestre, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a550>

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica no esporte*. 6. ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor; Rodrigues, Vanessa Cristina Maranhão de Freitas; GADELHA, George Tawlinson Soares; SURDI, Aguinaldo Cesar. Acerca da Educação Física na Área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar* – v. 3, n. 5, 2020.

LIMA, Milena da Silva; FONSECA, Livia Bastos da; AZEVEDO, Daniel Silva de; RIBEIRO, Roseane Silva Lopes. A contribuição da dança para o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil. *EFDdeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, v. 17, n. 175, Diciembre de, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Danielle Bastos; LUIZ, Juliana Rios. O mercado de citação das autorias indígenas no Brasil: um estudo político (2016-2024). *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 22, n. 49, p. 91-108, set./dez. 2022. DOI: [h̄p://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.877](https://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.877)

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530-1555 out./dez. 2014.

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, p. 849-860, 2016.

MARINHO, Vitor. *Consenso e conflito, educação física brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

MCNALLY, David. Língua, história e luta de classes. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Trad. Ruy Jugmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MEDINA, João Paulo Subirá. *Educação física cuida do corpo... e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

MEDINA, João Paulo Subirá. *O brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo*. Campinas: Papirus, 1987.

MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ensaio, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base [site]. s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

MELO, Paula Mara de. *A Estrutura do Programa Nacional Do Livro Didático (1995-2016): Estado, Mercado Editorial, Sociedade Civil e a construção do consenso*

hegemônico sobre o livro didático no Brasil. 2018. 142 f. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MONTEIRO, Aloisio J. J.; COUBE, Roberta. Dialogando com os processos de educação e (de)formação de professores em Educação Física: uma análise introdutória. In: MONTEIRO, Aloisio J. J.; CUPOLILLO, Amparo Villa (Orgs.). *Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

MONTEIRO, Aloisio J. J. Novas concepções de conhecimento e formação de professores: um debate para a Educação Física. In: MONTEIRO, Aloisio J. J.; CUPOLILLO, Amparo Villa (Orgs.). *Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

MOTTA, Vania Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. *RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade*, v. II, n 03, p. 243-258, jul-dez, 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MEYER, Dagmar Estermann; LOURO, Guacira Lopes; VEIGA-NETO, Alfredo; SILVEIRA, Rosa Hessel; WORTMANN, Maria Lúcia; BERTICELLI, Ireno Antonio (Orgs.). *Currículo nos limiares do contemporâneo*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cad. Pesq.*, n. 100, p. 93-107, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3(69), p. 51-66, set./dez., 2012.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223 f. Tese (Doutorado) – História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816312015276>

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências na BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 40, n. 3. p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>

NOVAES, Renato Cavalcanti. *Educação Física Escolar S.A.: desconstruindo o discurso neoliberal*. 144 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Exercício e do Esporte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; TELLES, Silvio de Cássio Costa. Educação Física Escolar S.A.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, n. e233849, p. 1-19, 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/ES.233849>

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cássio Costa. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 10, 2020.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é educação física*. 4ª reimpressão da 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAULO NETTO, José. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

PINA, Maria Cristina Dantas. Escravidão, ideologia e livro didático: velho debate, novas questões. *Anais*, VI Colóquio do Museu Pedagógico, 27 a 29 de novembro, UESB, 2006.

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 23, n. 3, p. 483-497, 3. trim. 2012. doi: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.15221>

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Entre a adesão e a resistência: notas sobre Educação Física escolar e Ditadura Militar no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v. 38, n. 1, p. 101-103, jan-mar, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.12.001>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. 7. ed. Portugal, R. Costa Cabral, 859, Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *A lei da educação: LDB [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação*, v.3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval; FERREIRA, Liliana Soares; ARAÚJO, Osmar Hélio; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Entrevista com o professor Dermeval Saviani (UNICAMP) - Pedagogia: pensar a pedagogia para responder aos contextos

escolares e não escolares da atualidade. *Revista Educere Et Educare*, v. 16, n. 38, Jan/Abr. 2021. doi: 10.17648/educare.v16i38.24950

SEGAL, Robert Lee. “Novo ensino médio” como persistência das desigualdades educacionais? *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, Fluxo Contínuo, 2022.

SILVA, Amanda Moreira da. A agenda pós-moderna na educação e o trabalho docente. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v.14, n.3, p. 11-18, dez., 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.52358>

SILVA, Amanda Moreira da. *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. 393 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Amanda Moreira da; ALVES, Marcelo Paraíso; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. Educação Física na BNCC: uma análise da proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro. *Educação em Revista*, Marília, v.21, n. 02, p. 137-150, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.10.p137>

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “Narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 03, p. 244-251, 1996.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. *Revista Arquivos em Movimento*. Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p.5-20, jan/jun, 2014.

SILVA, Márcio Renato Pinheiro da. O colonialismo funcional em Robinson Crusóé, de Daniel Defoe. *Olho d'água*, São José do Rio Preto, v. 2, n. 1, p. 1-157, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 10ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia; *et al.* (Coletivo de Autores). *Metodologia de Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; BELTRÃO, José Arlen. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. *Boletim Germinal - on-line*, n. 9 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>.

TILIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. *the ESPecialist*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VALLADÃO, Rafael. Discursos sobre cultura corporal e performatividade na Base Nacional Comum Curricular. In: MOREIRA, Antônio Flavio B.; FERNANDES, Claudia; BARREIROS, Débora; MARCONDES, Maria Inês; DIAS, Rosanne Evangelista; LEITE, Vânia (Orgs.). *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação*. 1. ed. - Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

VALLADÃO, Rafael. *Saberes do corpo: capoeira, cultura corporal e educação*. 2012. 83 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VASQUINHO, Luís Henrique Martins. *Educação física: ensino fundamental: 9º ano (9 anos), 8ª. Série (8 séries)*. São Paulo: Anglo, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Gender mainstreaming for health managers: a practical approach*. Geneva: World Health Organization, 2011. Disponível: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241501057>

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO updates its widely-used gender mainstreaming manual*. Geneva: World Health Organization, 6 jul. 2022. Disponível: <https://www.who.int/news/item/06-07-2022-who-updates-widely-used-gender-mainstreaming-manual>

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*. São Paulo. v.3, n.2, p.225-250, jun. 2013.

ANEXO A – Íntegra do parecer crítico de Valter Bracht, de 2016, sobre a construção da BNCC

Parecer BNCC – Área de Linguagens – Componente Curricular Educação Física

Valter Bracht
LESEF/CEFD/UFES

SOBRE A ESTRUTURA DO DOCUMENTO

A estrutura do documento (texto da área, texto da área nas etapas do ensino fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio, texto do componente, objetivos de aprendizagem por ano de escolarização) favorece a compreensão da proposta?

A estrutura do texto é lógica e permite uma clara visualização de seus propósitos. Por exemplo, a idéia de que os objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares das diferentes áreas de conhecimento devem orientar-se nos (doze) Direitos à Aprendizagem está bastante clara. Não obstante, essa articulação entre os direitos ao desenvolvimento e à aprendizagem e os objetivos de cada componente curricular representa um grande desafio não só para a elaboração da base nacional comum como também para a própria concretização na prática pedagógica em cada escola.

Observe-se que, embora anunciados, os chamados temas integradores não aparecem na proposta.

SOBRE O CONTEÚDO DOS TEXTOS (DE ÁREA E COMPONENTE) APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS E DO COMPONENTE PARA O QUAL ESTÁ ELABORANDO PARECER

Tratamento do componente no texto que apresenta a área de Linguagens

. A estratégia de construir um texto de apresentação da área de Linguagens, definindo objetivos gerais desta área para a educação básica, é adequada e pertinente? O componente para o qual está elaborando parecer é contemplado de forma adequada e pertinente no texto que apresenta a área de Linguagem? A definição dos objetivos da área de Linguagens para a educação básica contempla, de forma adequada e pertinente, o componente para o qual está elaborando parecer?

Essa estratégia é fundamental na medida em que um dos princípios anunciados é o do tratamento do conhecimento de forma integrada, ou seja, em áreas do conhecimento, promovendo, assim, uma maior articulação entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, pois, como anunciado na página 9 do documento, pretende-se uma “articulação interdisciplinar consistente”.

Por outro lado, o arranjo ou aglutinação de diferentes componentes curriculares com tradições próprias e muitas vezes características epistemológicas diferenciadas entre si,

pode produzir uma necessidade de adaptação forçada de determinado componente aos delineamentos característicos do componente curricular que melhor ou mais especificamente representa a área de 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.

Sabemos da dificuldade de contemplar essas especificidades dos diferentes componentes curriculares numa aglutinação por área de conhecimento. Nosso entendimento é o de que no caso dos componentes curriculares Educação Física e Artes, o mais adequado seria considerá-las áreas de conhecimento diferenciadas e autônomas. No entanto, no caso da Educação Física isso traria o risco de reforçar um fenômeno histórico ocorrido com esse componente curricular, que é o seu baixo comprometimento e articulação com o projeto pedagógico da instituição escolar, além de seu crônico déficit de legitimidade. Assim, apesar de todas as limitações e/ou riscos, estamos de acordo com sua alocação na área de Linguagens, ou pelo menos, favoráveis a levar a efeito essa experiência.

Para além disso, é possível dizer que no plano conceitual a integração do componente Educação Física na área de Linguagens, apesar dessas dificuldades, apresenta-se de forma bastante consistente e adequada. Em princípio, é possível dizer também, que o componente curricular Educação Física foi contemplado de forma pertinente nos objetivos gerais para a área de linguagens da educação básica.

Fica a pergunta de por que na p. 30 que trata dos critérios que definem a progressão do conhecimento, se faz menção especificamente aos componentes Arte e Educação Física? São critérios específicos para esses dois componentes curriculares?

Apresentação do componente para o qual está elaborando parecer

.A estratégia de construir um texto de apresentação do componente para o qual está elaborando parecer, definindo objetivos gerais deste componente para a educação básica, é adequada e pertinente? O texto que apresenta o componente para o qual está elaborando parecer é claro quanto aos princípios que orientaram a organização dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento preliminar? O texto que apresenta o componente para o qual está elaborando parecer contemplar, de forma satisfatória, as transições ocorridas ao longo da educação básica: da educação infantil para o ensino fundamental, dos anos iniciais para os anos finais, dos anos finais ao ensino médio?

Considero mesmo fundamental, como decorrência das observações feitas no item anterior, que cada componente curricular seja apresentado, com a explicitação da concepção que orientou a seleção dos conhecimentos e a elaboração dos objetivos de ensino.

Nesse sentido, entendo que a apresentação do componente curricular Educação Física é adequada e consentânea com o debate pedagógico mais geral da área. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que a área da Educação Física vem operando nas últimas décadas uma “mudança de paradigma” ou então, uma ruptura com uma

tradição que perdurou durante quase todo o século 20. Essas mudanças passam por uma renovação de conceitos que não são imediatamente de domínio geral – tanto do público em geral como do conjunto de professores de Educação Física. Assim, o espaço destinado à apresentação parece não ter permitido que uma série de princípios e conceitos, novos para boa parte dos professores de Educação Física de nosso país, fossem desenvolvidos e aclarados no corpo do texto. Além disso, uma série de critérios utilizados na definição de opções feitas para a elaboração do documento não foram (não puderam ser) discutidos e apresentados.

Um exemplo são as oito dimensões de conhecimento elencados na p. 98 e que devem orientar a tematização das diferentes práticas corporais como saberes escolares. Essas dimensões não são auto-explicativas. Assim, seria fundamental que elas fossem objeto de um tratamento conceitual, mesmo porque aparecem explicitamente em cada objetivo específico estabelecido, o que indica sua importância no entendimento e no trato do conhecimento a ser desenvolvido e construído nas aulas. Outro exemplo, são mesmo termos técnicos que aparecem no enunciado dos objetivos específicos, como, lógica interna e externa dos esportes.

Entendemos que o caráter necessariamente sucinto, geral e de orientação do documento acaba não permitindo esses esclarecimentos. Decorrência disso é que ampliam-se as diferentes possibilidades de interpretação e apropriação e mesmo de construção de práticas diferenciadas em termos de sentido e orientação pedagógica. Não considero isso totalmente evitável ou mesmo indesejável. Isso remete, na verdade, aos limites de um documento como esse no sentido da sua capacidade de “orientação” da prática. Faço essa observação mais no sentido de indicar a importância de articular a publicação do documento final com as políticas de formação continuada nos diferentes sistemas de ensino.

No tópico da apresentação do componente curricular afirma-se que são as “práticas corporais” a referência central para a estruturação dos conhecimentos em Educação Física e que elas estão organizadas no documento com base nas manifestações da cultura corporal. No entanto, na sequência, no item dos objetivos gerais, se utiliza a expressão cultura corporal de movimento. Fica a sugestão de uniformizar essa nomenclatura.

Gostaria de destacar ainda, a importância daquilo que o documento nomina de desafios do componente curricular. Eles sinalizam mais uma vez para a especificidade do momento que vive esse componente curricular. Enfrentar e superar esses desafios é fundamental para operar um salto qualitativo na prática pedagógica da Educação Física. Por isso, o presente documento apresenta não apenas uma sistematização do que acontece nas escolas, possui muito mais, um caráter propositivo o que, mais uma vez, exige esforços no sentido da promoção da qualificação dos profissionais envolvidos na sua apropriação e realização.

. Os objetivos gerais previstos para o componente para o qual está elaborando parecer ao longo da educação básica são pertinentes? Os objetivos gerais previstos para o componente para o qual está elaborando parecer se articulam aos objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da educação básica?

Entendo que os objetivos gerais do componente estão claramente explicitados e configuram de forma pertinente e adequada o seu potencial e a sua tarefa educativa na instituição escolar. Entendo também que esses objetivos gerais estão representados e refletidos no plano dos objetivos de aprendizagem específicos estabelecidos para as diferentes etapas da educação básica.

Fica apenas a sugestão de que seja modificada a ordem de apresentação dos mesmos. Sugiro que o objetivo geral, que na ordem é o terceiro, seja o primeiro e o quarto seja o segundo da ordem. A sugestão tem o objetivo de evitar o entendimento de que o documento propõe uma secundarização das práticas, do experimentar, do fruir em favor das reflexões sobre essas práticas, aspecto presente em praticamente todos os outros objetivos elencados.

Além disso, sugiro que no objetivo “Experimentar, fruir/desfrutar e apreciar a pluralidade das práticas corporais, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo”, o termo “apreciar” seja substituído pelo termo “apropriar”.

O objetivo “Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade” poderia incorporar o sentido da saúde, talvez da seguinte forma: “Usar práticas corporais de forma proficiente e autônoma para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer, para a ampliação das suas redes de sociabilidade e a promoção da saúde”.

No objetivo que aparece na ordem atual como sétimo, sugiro retirar a ideia de que as práticas de lazer devem ser reconhecidas como “necessidade básica do ser humano”. Entendo que essa é uma afirmação, por um lado muito forte e exigiria uma melhor fundamentação e, por outro, a ideia subsequente de que o lazer é um direito já informa sobre sua importância para o cidadão de hoje.

SOBRE OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PROPOSTOS PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

.Organização/descrição dos objetivos de aprendizagem no componente para o qual está elaborando parecer. Adequação dos objetivos à etapa de escolarização para a qual são propostos. Progressão dos objetivos ao longo das etapas e entre etapas de escolarização. Redação dos objetivos (clareza e também adequação ao gênero).

A elaboração dos objetivos por ciclos me parece bastante adequada e possui vantagens em relação à tradicional divisão em séries ou anos, como já discutido na literatura pertinente e que não cabe aqui retomar.

A construção dos objetivos específicos de cada ciclo se orientou na verdade nos chamados “conteúdos clássicos” da Educação Física, ou seja, as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Nesse caso, as diferentes práticas corporais, foram identificadas a partir dos conceitos: brincadeiras e jogos; esportes (jogos esportivos); práticas corporais rítmicas; lutas (jogos de luta); ginásticas; exercícios físicos; práticas corporais de aventura; práticas corporais alternativas. Aqui, mais uma vez, conceitos não freqüentes como “práticas corporais alternativas” precisariam de um maior esclarecimento e de uma justificativa para

passar a compor o quadro de práticas a serem tematizadas, assim como, solicitam um esclarecimento a utilização das expressões “jogos esportivos” e “jogos de luta” e não, simplesmente, esportes e lutas.

É possível construir um quadro em relação às manifestações a serem tematizadas nos diferentes ciclos, como segue:

1. Brincadeiras e jogos (1º e 2º ciclos do EF)
2. Esportes (1º, 2º, 3º e 4º ciclos do EF e no EM)
3. Exercícios físicos (3º e 4º ciclos do EF e EM)
4. Ginásticas (1º, 2º e 3º ciclos do EF)
5. Lutas (2º, 3º e 4º ciclos do EF)
6. Práticas Corporais Alternativas (EM)
7. Práticas corporais de aventura (3º e 4º ciclos do EF e EM)
8. Práticas corporais rítmicas (1º, 2º, 3º e 4º ciclos do EF e EM)

Pode-se estranhar, num primeiro momento, a ausência das práticas corporais em meio aquático. No entanto, dada a quase total ausência das condições objetivas como, por exemplo, existência de piscinas nas escolas, é razoável que essas práticas, quando as condições estiverem presentes, façam parte da parte “diversificada” (os tais 40%) do currículo. De qualquer forma, seria pertinente que o documento fizesse uma observação a esse respeito.

Ainda quanto à classificação utilizada, estranho a opção feita pelo que o documento denomina de Exercícios Físicos. Entendo que se a opção é pelos conceitos de cultura corporal de movimento e práticas corporais, a utilização da expressão “exercícios físicos” pode introduzir uma incongruência e mesmo gerar confusões. Por outro lado, as diferentes formas das ditas “exercitações físicas” foram recebendo ao longo da história nomes próprios; algumas se desmembraram (por exemplo: a esportivização de algumas práticas ginásticas). Assim, considero que aquilo que o documento denomina de exercícios físicos pode perfeitamente estar compreendido nas práticas corporais identificadas pelos outros conceitos (esportes, ginásticas, etc.). No caso específico, o que se observa no quadro acima é que os exercícios físicos passam, a partir do 4º ciclo do ensino fundamental, a “substituir” a Ginástica.

Em suma, entendo não ser necessário lançar mão ou identificar um conjunto de práticas corporais com o termo Exercícios Físicos. Considero também importante, esclarecer a utilização das expressões Jogos Esportivos (na tradição da Educação Física foi muito utilizada a expressão jogos pré-desportivos e é importante dizer em que medida essa “nova” expressão se diferencia daquela) e Jogos de Luta. No mais, a estruturação e a distribuição dos temas ou práticas ao longo dos ciclos presentes no documento, parecem-me pertinentes e adequadas. Talvez fosse igualmente pertinente, pensar em estender a flexibilização, indicada na p. 98, de que os professores antecipem ou posterguem o tratamento dos temas dentro de cada ciclo, também entre os ciclos do Ensino Fundamental.

IV – OUTROS ASPECTOS QUE CONSIDERAR RELEVANTES

Ao percorrermos os objetivos dos componentes curriculares de Educação Física e Arte, podemos identificar que alguns objetivos relacionados ao conteúdo Dança (Arte) e Práticas Corporais Rítmicas (Educação Física) apresentam grande proximidade [ver por exemplo: objetivos LIEF1COA021 e LIEF1COA022 (p. 100), por um lado, e LIAR1COA012 (p.88) por outro]. Muito mais do que um problema (que poderia ser interpretado como sobreposição de conteúdos) entendo isso como uma oportunidade para uma aproximação interdisciplinar. Para que isso se efetive, no entanto, é fundamental que já o documento dê tratamento a essas possibilidades, inclusive para evitar equívocos ou dificuldades de compreensão do teor do documento como um todo.

Por outro lado, essa questão chama a atenção para o tema da unidocência na primeira fase do Ensino Fundamental. São pouquíssimas as redes que contam na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental com professores especialistas em Arte e Educação Física. O que se observa é que, considerando a formação atual dos unidocentes (Pedagogia), o trabalho com os conteúdos e objetivos desses dois componentes curriculares como estabelecidos no documento, demandam competências que dificilmente são de domínio dos mesmos. Para que o documento não se torne “letra morta” no que se refere aos conhecimentos desses dois componentes curriculares na primeira fase do EF, é fundamental que se pense em ações que visem superar o problema (no plano da formação inicial e continuada). O problema é agravado no caso do componente Arte uma vez que a área reivindica especialistas em cada uma das manifestações (Artes visuais, dança, teatro e música).

Talvez não fosse necessário, mas é importante reafirmar que um documento como esses, embora passe por debates entre especialistas e mesmo com os professores atuantes nas escolas, não tem seu sucesso definido fundamentalmente pelo seu conteúdo interno. São muitos e outros os fatores. Por exemplo: muitos dos sistemas estaduais e municipais de ensino elaboraram nos anos recentes diretrizes e referenciais curriculares: serão eles revisados? Qual o percurso do documento até chegar ao chão da escola? Como as proposições do documento serão articuladas com as avaliações de larga escala promovidas pelo MEC? Por outro lado, não é possível ignorar que existe um intenso debate sobre o caráter do documento e sobre a sua própria pertinência. O debate parece polarizado entre aqueles que defendem um radical “localismo” ou “contextualismo” da construção curricular (considerando não pertinente uma prescrição geral) e aqueles que gostariam de ver no documento um conjunto detalhado por componente curricular e por ano de ensino, dos “conteúdos” a serem desenvolvidos obrigatoriamente nas escolas. O presente documento parece se situar (ainda) a uma certa distância dessas duas posições polarizadas. No entanto, se considerarmos o documento preliminar elaborado durante os anos de 2013 e 2014 por especialistas convocados pelo MEC sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (uma versão preliminar chegou a constar na página do MEC em julho de 2014), podemos dizer que o presente documento está mais próximo da segunda posição referida acima. Não se trata aqui de entrar nessa polêmica, mas de ressaltar o fato de que o teor e a importância

do documento enseja um debate que não é de caráter meramente técnico. Por isso considero importante chamar a atenção que a própria construção de documentos desse tipo é perpassada por disputas políticas o que não deve ser considerado, como tal, um problema. Problemática muitas vezes se torna a forma como esse “jogo é jogado”. Por exemplo: o que o “MEC” fez com o documento (preliminar) “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” de julho de 2014, produzido ao longo de dois anos por um conjunto de especialistas convidados pelo MEC e que consumiu vultosos recursos do erário público? Qual a explicação pública que o MEC deu para convidar novos especialistas para construir um “novo” documento? A atenção ao princípio da transparência das ações do poder público reclama uma explicação institucional para esse procedimento.

Vitória (ES), 15 de janeiro de 2016.

Prof. Dr. Valter Bracht

Universidade Federal do Espírito Santo

ANEXO B – Autores do “Manual do Professor” de Educação Física

Link dos Currículos Lattes dos autores do livro didático “Presente Mais Educação Física: Manual do Professor (3º a 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais)” (DARIDO *et al.*, 2021). A maioria dos autores são integrantes do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) tem como coordenadoras Suraya Cristina Darido e Fernanda Moreto Impolcetto, e como membros André Barroso, Aline Ferreira, Amarilis Carvalho, Osmar de Souza Júnior e Irla Diniz.

Site do LETPEF disponível em: <https://letpef.wixsite.com/letpef/membros>
Currículos e *site* acessados em 20 de agosto de 2023.

Suraya Cristina Darido: <http://lattes.cnpq.br/1055731898835975>

Fernanda Moreto Impolcetto: <http://lattes.cnpq.br/8235194832537824>

Aline Fernanda Ferreira Vargas: <http://lattes.cnpq.br/6755721553720775>

André Luís Ruggiero Barroso: <http://lattes.cnpq.br/0016646285525756>

Andre Minuzzo de Barros: <http://lattes.cnpq.br/5492188929819711>

Irla Karla dos Santos Diniz: <http://lattes.cnpq.br/5070067722338051>

Laercio Claro Pereira Franco: <http://lattes.cnpq.br/8900379737677807>

Osmar Moreira de Souza Júnior: <http://lattes.cnpq.br/9176123942671062>