

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: textos/documentos curriculares locais pós Base Nacional Comum Curricular (2017)

PHYSICAL EDUCATION IN THE LAST STAGE OF ELEMENTARY SCHOOL: local curricular texts/documents post-National Common Curricular Base (2017)

Christiane Caetano Martins Fernandes* 



Introdução

Este trabalho apresenta parte de pesquisa de doutorado, finalizada no ano de 2020, que analisou textos/documentos curriculares (TDC) prescritos, conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Tal pesquisa tomou como objetos e fontes os TDC de Educação Física (EF) destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, e produzidos por redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil, isto é, Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e o Distrito Federal (DF), em período posterior a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

* Estágio Pós Doutoral-UFMS. E- mail: christianecmferrnandes@gmail.com.

As análises, em interlocução com a EF, nortearam-se por aproximações à **Sociologia**, particularmente, a concepção relacional de Pierre Bourdieu¹; **Curriculo** e **Abordagem do Ciclo de Políticas**. Esta última utilizada como lente teórica de análise, para compreender a política curricular e seus desdobramentos em cada texto curricular. Metodologicamente nos ancoramos em uma versão da comparação, nominada “estudos comparados” (SILVA, 2019), que suporta outra representação ou outro design qualitativo de comparação, cruzando as áreas de educação, história da educação e sociologia comparadas.

Neste contexto, e nos limites aqui impostos, questionamos os TDC das redes estaduais de ensino de GO e MT como prática de significados distintos e multirreferenciados, concebidos a partir da publicação da BNCC (2017) amparada em processo específico para a EF. Processo este, admitido por uma lógica de construção de discursos, que cruzam as áreas da biologia e das ciências humanas e sociais, que acaba por compor o campo, os *habitus* e as estratégias assumidas pelas comunidades disciplinares, nestas redes, retratando a produção científica da/na área da EF.

Diante disso, os TDC de EF foram considerados instrumentos operadores da manutenção do monopólio de determinadas matrizes teóricas, um terreno profícuo para a disputa de diferentes posições epistemológicas da área, próximas da competência científica dos agentes sociais.

Tal consideração, de um lado, nos remeteu ao contexto de produção de um TDC prescrito, para uma área específica, situando as discussões da/na produção curricular, desencadeadas desde finais dos anos 1990, em decorrência das transformações econômicas ocasionadas pela globalização e por novas exigências para/do mercado de trabalho. De outro, expressou os contornos específicos do debate e dos conflitos no campo da EF, as chamadas *concepções pedagógicas*, que sustentam a visão social de mundo de uma determinada classe social, que legitima seu conhecimento em detrimento do de outra.

A identificação de uma concepção pedagógica de EF, válida a forma de organização e de distribuição dos conhecimentos selecionados, ao mesmo

¹ Com foco na teoria do campo científico, agregando outros conceitos como *habitus* e *capital*, por entendê-los auxiliares na compreensão da estrutura e da forma de funcionamento desse campo específico.

tempo, que revela o posicionamento favorável ou contrário à manutenção do *status quo* dominante, expressando o tipo de formação pretendida dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Bourdieu (1998), associa o campo a um mercado, ou a um jogo com regras e estratégias onde dominantes e dominados disputam o monopólio do espaço social. É habitado por agentes, denominados pelo autor (2001), de *agentes sociais*, constituídos por sua história individual e por sua história no campo.

E de modo análogo, especificamente, o campo da EF

[...] se engendra e caracteriza como um espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar modos de educação no, com e pelo corpo. Desde o seu engendramento, esse campo recorre às práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade à preocupação e ocupação de cuidar do corpo científica e pedagogicamente. (PAIVA, 2005, p. 3).

Neste espaço os agentes da EF utilizam de estratégias de conversão e de reconversão (BOURDIEU, 2007), edificadas após conclusão de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, fundados nas Ciências Humanas e Sociais, apresentando outros debates, ainda inexistentes no campo da EF, e nele exercendo poder.

As produções decorrentes e, em consequência, a comunicação entre os pares concorrentes, bem como toda a comunidade científica, determina a consolidação da área. Com vistas a fortalecer novos ideais pedagógicos, os agentes do referido campo reconhecem a importância das discussões e as divulgam por meio de diferentes trabalhos científicos que promovem, entre seus pares concorrentes, sua aceitação e validação.

Esse processo passa a inspirar as escolhas dos fundamentos teórico-metodológicos dos TDC nacionais e locais² e, conseqüentemente, a influenciar o/no discurso pedagógico dos professores, que desde o início dos anos 1980, “passa a demonstrar certa ‘maturidade’ acadêmica, possibilitando análises críticas voltadas para o seu interior” (CAPARROZ, 2007, p. 11, grifo no original).

Decorrente disto, os agentes do campo expõem suas diferenças teóricas, trazendo ao debate acadêmico a necessidade de romper com os paradigmas

² Elaborados e publicados por redes estaduais e municipais brasileiras.

da aptidão física e do esporte (questões do corpo atreladas a visão estritamente biológica), fortemente presentes até então, uma vez que “[...] dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe”. (BRACHT, 1999, p. 78).

No campo da EF, a disputa por monopólio da autoridade científica parte do debate entre as ciências mães naturais (Fisiologia, Antropometria, Cine-siologia, Biomecânica) e humanas (Pedagogia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia). De acordo com Bourdieu (2004), a disputa assemelha-se a um jogo em que as regras são dominadas pelos agentes presentes no campo.

Aproximamos o conceito de campo da EF aos aportes da teoria crítica do currículo, delineada pela/na investigação do currículo como um texto político constituído por diferentes interesses e crenças. Diferentemente das teorias tradicionais do currículo, que geram ajuste e aceitação, as teorias críticas focalizam as relações entre ideologia, cultura e poder, questionando a organização curricular, por entender que ela não é neutra.

Esse entendimento encontra respaldo nas proposições de Apple (2006), Young (2016) entre outros, ao defenderem o currículo como construção social, ressaltando o caráter não neutro das decisões curriculares, como forma de organização e legitimação do poder, ao mesmo tempo que incluem as mediações, as contradições e as ambiguidades do processo de reprodução cultural e social. “O currículo é um recurso para guiar os objetivos do professor, da escola e do país – o que é valorizado como essencial para todos os estudantes terem acesso.” (YOUNG, 2016, p. 34).

Sob a perspectiva de compreender tal valorização, aproximamo-nos do ciclo de política (BALL, 1994; BOWE *et al.*, 1992), por meio dos contextos de influência, de produção de texto e da prática, para construir análises da relação entre reforma educativa, o currículo e a EF. De acordo com Bowe *et al.* (1992) os TDC inserem contradições, uma vez que são prescritos levando em consideração as influências e as orientações em contextos em níveis macro e micro, de modo a manter a inter-relação entre os diferentes discursos produzidos e legitimados.

No contexto da prática, a política pode ser reinterpretada e recriada, ocorrendo transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado

como a política original. O importante é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam recriadas.

Entendemos a prescrição como informante da prática, cuja reinterpretação e recriação de situações das/nas escolas são previstas e projetadas, por meio de discursos protagonizados pelas ações dos sujeitos e dos procedimentos de ensino, fornecendo indicadores de/das mudanças que elegem como significativas.

Textos/documentos curriculares de GO e MT: alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (2017)

A versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), objeto de debates entre organismos governamentais e não-governamentais, materializa análises (ou escolhas?) alinhadas aos princípios e pressupostos, particularizados na qualidade da educação. Esta qualidade alimenta a escrita dos TDC pelas redes de ensino e, no caso específico da EF, reestrutura o campo.

Ao tornar-se referência a BNCC (2017) reinstaura o debate acerca da ‘crise’ do/no cenário educacional, particularizada na problematização das ações públicas, que refunda a busca da qualidade pela equidade³ na educação básica, pela manutenção de um discurso que oculta as causas estruturais. Macedo (2016) assinala que “uma múltipla rede de discursos vem construindo a hegemonia da ideia de que uma educação de qualidade (social) requer centralização curricular” (p. 11).

No contexto das mudanças curriculares e com a premissa de garantir o direito à educação pública de qualidade, desde a década de 1990, os governos dos estados de Mato Grosso (MT) e Goiás (GO) iniciaram um movimento de reforma curricular para todas as etapas da educação básica e modalidades de educação, culminando com a elaboração e publicação de TDC.

³ O conceito de equidade, que figura em textos oficiais sobre educação, alimenta-se da “noção de consenso sobreposto”, introduzida para tornar a noção de sociedade bem-ordenada mais realista e ajustá-la às condições históricas e sociais de sociedades democráticas, que incluem o pluralismo razoável. Embora numa sociedade bem-ordenada todos os cidadãos afirmem a mesma concepção política de justiça, não supomos que eles o façam sempre pelas mesmas razões. (RAWLS, 2002).

A política curricular da rede estadual de MT, anteriormente a publicação da BNCC (2017), orientava-se por dois TDC, a saber: um que aborda o ensino fundamental, o ensino médio e as modalidades de educação (campo, especial, indígena, EJA, quilombola), assumindo-se como um documento organizador da educação básica do estado, expressando não apenas o posicionamento do governo, mas também os anseios das escolas e comunidades em relação à educação (MATO GROSSO, 2010) e; outro, que apresenta prescrição para a EF e outras áreas do conhecimento como Artes, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa, todas integrantes da área de Linguagens.

Em relação a parte específica da EF para os anos finais do Ensino Fundamental, embora não informe explicitamente qual a concepção de EF adotada, aponta elementos de uma concepção crítica ao tratar sobre a cultura corporal, compreendendo as lutas, as ginásticas, os jogos e os esportes, em que tais manifestações corporais são consideradas como expressões da linguagem. A política curricular do estado de GO precedente a BNCC (2017) estava materializada em um conjunto documental constituído por sete cadernos, sendo quatro específicos para a EF nos anos finais do ensino fundamental.

Ambas, adotam como objeto de estudo, a cultura corporal, a partir da seleção dos seguintes conteúdos: jogos, dança, ginástica, esporte, lutas, considerados como obras culturais criadas pelo ser humano, e conhecimentos sobre o corpo humano. Isso posto, em relação ao referencial teórico-metodológico, os cadernos apoiam-se na concepção crítico-superadora da EF.

A incorporação da dimensão cultural na EF não significa desagregar a dimensão natural, mas ampliar a compreensão das diferentes práticas corporais, trazendo novos elementos, entendendo-as como construções humanas pertencentes e produzidas em diferentes momentos históricos.

A cultura corporal, tornada o conhecimento especializado de EF, selecionada pelos/nos TDC, circunscrita aos fundamentos teórico-metodológicos do campo científico, resulta de escolhas e da organização propostas pelas comunidades disciplinares das secretarias de educação. Comunidades essas, que incorporam os discursos dos agentes dominantes do campo da EF, possuidores de autoridade científica conquistada pelas “contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a

conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico, são o melhor indicio)” (BOURDIEU, 2004, p. 36).

Dito isto, apreendemos que alguns conteúdos selecionados para os anos finais do ensino fundamental não coadunam com a concepção pedagógica adotada, uma vez que orienta para as aprendizagens concepções não críticas, como é o caso da psicomotricidade e do desenvolvimentismo, além de conteúdos de anatomia, cinesiologia e fisiologia do exercício, associados a uma concepção de aptidão física e biológica de corpo, isto é, a uma EF tradicional.

Isto *per se* consolida a hipótese da crença, no sentido bourdesiano, seja pela manutenção das concepções pedagógicas do/no campo, desde as críticas, seus conteúdos e formatos, produzidas pelas comunidades disciplinares, até as proposições da BNCC (2017) para a EF, reforçada na ausência de informação sobre os critérios utilizados para a escolha de conteúdos.

O debate em torno dos riscos de sua implantação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente. (NEIRA, 2018, p. 216).

Tal estágio denota perspectiva contrária ao reforço do enfoque cognitivista e instrumental que dá forma às habilidades, compreendidas em “verbo que explicita o processo cognitivo envolvido + objeto de conhecimento mobilizado + modificador que explicita o contexto ou maior especificação da habilidade”. (NEIRA, 2017, p. 3). Os objetivos são “alcançados mediante aprendizagem de ‘habilidades essenciais’ relacionadas aos objetos de conhecimento, fragmentados em conceitos, atitudes e procedimentos (NEIRA, 2017, p. 2, grifo do autor), o que consolida a retomada da taxonomização dos conteúdos.

No tocante às crenças das comunidades epistêmicas, registramos a transmissão das expectativas, os valores e outros tipos de ideias sobre outras, mas que não conseguem ultrapassar uma visão utilitarista da EF expressa na colaboração com “[...] **os processos de letramento e alfabetização dos alunos**, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas”. (NEIRA, 2018, p. 222, grifo nosso).

As críticas do campo sequer alcançam os agentes que constroem os currículos, pois as defesas adotadas não abordam as diferenças, as identidades e os processos de discriminação, uma vez que não questionam quais os limites das aprendizagens, especificando, inclusive,

[...] o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem. (NEIRA, 2018, p. 217).

Nesta pretensão, a BNCC (2017) introduz as práticas corporais como objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Estabelece alguns critérios de progressão do conhecimento, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização e distribuição.

Tendências essas que nos aproximam da defesa de que a participação dos sujeitos locais e o poder do microcontexto têm forte influência nas políticas curriculares. Qualquer estudo que despreze essas esferas dificilmente abarca a totalidade do que está sendo examinado.

Diante disso, a tematização das práticas corporais em seis unidades temáticas, abordadas durante o Ensino Fundamental - Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura – “não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física Escolar”. (BNCC, 2017, p. 214).

Na Rede Estadual de MT, o TDC elaborado por aproximação à BNCC intitula-se *Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso: Ensino fundamental anos finais (2018)*.⁴ Foi escrito por uma equipe de redatores lotados na SEE, na SEMED Cuiabá, na SEMED Várzea Grande e do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Também participaram os professores da rede pública dos municípios men-

⁴ Elaborado e publicado no governo de Mauro Mendes Ferreira, do Partido dos Democratas (DEM).

cionados, bem como colaboradores de outras instituições. Organizou-se o processo de Consulta Pública a toda sociedade, a fim de inserir as experiências construídas na trajetória curricular da Educação Básica de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2018).

No discurso introdutório, esse TDC justifica-se no contexto da BNCC, em que

[...] se define o papel da educação básica em todas as etapas de ensino na sociedade brasileira. Aquilo que se denominava “democratização, qualidade de ensino, expectativas de aprendizagem”, indicando uma tentativa de garantir que todos os estudantes “acessem, permaneçam e aprendam”, não foi o suficiente para garantir que todos os estudantes aprendam. (MATO GROSSO, 2018, p. 7, grifos no original).

Contudo, de posse dessas premissas, isto é, a preocupação com a democratização do ensino, o direito por uma educação de qualidade e o acesso de todos os estudantes mato-grossenses ao conhecimento, contraditoriamente atesta, para a EF:

Além de balizar o trabalho docente e definir os conhecimentos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, este currículo ajuda a reforçar a importância da Educação Física no contexto escolar. **A variedade de unidades temáticas e objetos de conhecimento coloca alguns desafios, como: a garantia de uma carga horária de no mínimo duas aulas, duas vezes por semana; infraestrutura e materiais pedagógicos adequados, bem como investimentos em cursos de formação continuada, readequação dos cursos de formação de professores de Educação Física; além de promover a gradativa inclusão de docentes graduados em Educação Física que ministrem esse componente curricular desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.** (MATO GROSSO, 2018, p. 127-128, grifo no original).

Apreendemos tal contradição já na defesa realizada pela BNCC (2017), por não considerar os interesses e as necessidades oriundas de escolas das diferentes regiões do país, justificada a partir das falácias existentes no sistema educacional.

Localizada na área de Linguagens, a EF circunscreve-se à *cultura corporal* (jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e demais práticas corporais), eleita como objeto de estudo da área (MATO GROSSO, 2018), assinalando: “Os objetos de conhecimentos na Educação Física são as práticas e conhecimentos que compõem a *cultura corporal de movimento*”. (p. 155, grifo nosso).

Ponto a destacar é a utilização dos termos *cultura corporal* e *cultura corporal de movimento* como sinônimos. Esses termos são eleitos pelas comunidades disciplinares, amparados no senso comum, sem sustentação teórica, simplesmente por fazer parte do *habitus* existente no campo da EF. Tal presença reproduz a crença já legitimada nesse espaço social pelos agentes dominantes, que tentam romper com práticas biológicas interiorizadas nesse campo.

Ainda localizamos:

As diferentes práticas corporais permitem inúmeras formas de se manifestar e buscar entendimentos pela linguagem falada ou gestual. Sendo assim, é fundamental ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar as práticas da cultura corporal, falando sobre suas experiências, suas frustrações e seus sucessos, descrevendo situações e problemas, expressando-se em movimentos de forma criativa. Além disso, é imprescindível recriar as práticas corporais **através da sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar** (KUNZ, 2001). (MATO GROSSO, 2018, p. 127, grifo nosso).

Esse TDC, ao eleger a *cultura corporal*, a *cultura corporal de movimento* e, logo a seguir, descrever sobre o trato das práticas corporais, por meio da transformação didático-pedagógica, cujo foco é o esporte escolar, distancia-se das contribuições de Kunz (1994). Para este autor, a partir da concepção crítico-emancipatória, a *cultura de movimento* aproxima-se de uma abordagem mais filosófica do que sociocultural da antropologia.

Quanto às Unidades Temáticas determina: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginástica; Danças; Lutas e Práticas corporais; Meio ambiente e Saúde, sendo essa última inclusão ao proposto pela BNCC (2017). Os objetos dessas Unidades são os mesmos objetos de conhecimento já previstos na BNCC, com acréscimos daqueles que estão envolvidos com os processos identitários regionalizados, como

[...] *dos povos indígenas* com a justificativa da diversidade de povos nativos no Brasil e, especialmente, em MT;

Danças regionais e folclóricas do MT, tendo como justificativa as diferenças culturais do País, bem como a pluralidade existente entre as regiões brasileiras;

Conhecer as lutas em seu contexto local, regional e nacional, aprofundando no conhecimento relacionado ao seu universo;

Práticas corporais de aventura na natureza, analisar criticamente, respeitando e minimizando os impactos da degradação ambiental do entorno local e regional de onde vive, com vistas as consequências globais desses conflitos. (MATO GROSSO, 2018).

As práticas desses conhecimentos trazem, como orientação para o docente, a consideração de aspectos, além do conhecimento das modalidades, isto é, das dimensões históricas, sociais, antropológicas, fisiológicas, ambientais, psicomotoras, biológicas, psicológicas, humanas, entre outras; Saúde e qualidade de vida (encaminhado conforme os temas transversais propostos pelos PCN), que atendem às diferentes áreas do conhecimento e da vivência escolar; Transformações nos padrões de beleza e de saúde, para propiciar a reflexão sobre os padrões estéticos e de saúde atuais e ao longo da história, problematizando questões relacionadas à valorização de determinados modelos e ao preconceito de outros.

No tocante aos objetos de conhecimento relacionados à *cultura corporal de movimento*, observamos a retomada das concepções não críticas da EF como, por exemplo, a psicomotricidade para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, a construtivista-interacionista para o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como o suporte nos conhecimentos oriundos da biologia relacionados ao condicionamento físico e ao desenvolvimento de capacidades físicas.

No caso dessa retomada, parece residir a redução das possibilidades pedagógicas do professor, que ressoa na formação dos estudantes, alinhada à inconsistência de fundamentação de “conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras. (NEIRA, 2018, p. 222).

O TDC do estado de GO, particularmente nas questões delineadas para a EF, no *Documento Curricular para Goiás- Anos Finais (2018)*, localiza-se na área de Linguagens. O processo de (re)elaboração curricular deu-se coletivamente, envolvendo várias frentes de estudo, pesquisa, análise e diálogo com professores da educação básica e superior. O documento

[...] cumpre seu papel de ir além da Base. O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de

aprendizagem do contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a *Goianidade* e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento. (GOIÁS, 2018, p. 9, grifo no original).

Em relação às prescrições para a EF, o objetivo transita entre a formação de cidadãos conscientes e aptos a vivenciar e se beneficiar de diferentes práticas corporais, “[...] levando também a possibilidade de aquisição de conhecimentos acerca da história, evolução e aspectos sociais dos elementos da *cultura corporal* e do funcionamento do organismo humano, durante a *atividade física* e a sua importância para a saúde”. (GOIÁS, 2018, p. 116, grifos nosso).

Os elementos da *cultura corporal* são abordados em relação à importância da atividade física para a saúde, pois o papel da EF “[...] é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas”. (BRACHT, 2003, p. 43).

Em relação à organização, a EF figura entre habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas, na pretensão de democratizar o acesso a diversas manifestações da *Cultura Corporal*, a partir de vivências significativas, de modo a valorizar “[...] os conhecimentos historicamente acumulados que são essenciais para a compreensão da própria prática, apreensão crítica e reflexiva, com vistas à superação e transformação por parte de todos os envolvidos no processo, comunidade-escola-professor-estudante”. (GOIÁS, 2018, p. 117).

Neste propósito, prescreve o distanciamento da EF da perspectiva tradicional, pois

[...] hoje deve buscar formar cidadãos conscientes e aptos a usufruir das mais variadas práticas corporais e de seus benefícios, levando também a possibilidade de aquisição de conhecimentos acerca da história, evolução e aspectos sociais dos elementos da cultura corporal e do funcionamento do organismo humano, durante a atividade física e a sua importância para a saúde. (GOIÁS, 2018, 116, grifo nosso).

Essa compreensão parece contraditória à democratização do acesso a diferentes manifestações da cultura corporal, pois “[...] um currículo basea-

do em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes. (NEIRA, 2018, p. 222).

Sobre a distribuição do conhecimento de EF para o 6º e o 7º anos, observamos que são os mesmos propostos pela BNCC. Portanto, o discurso de “ir além da base”, constante na introdução, limita-se à inserção de algumas habilidades que intentam caracterizar a Goianidade, isto é, a constituição histórica da identidade cultural do povo goiano no espaço geográfico que habita – o cerrado – com suas origens, crenças, lutas, religiosidades, produção artística e trabalho.

Como exemplo, no objeto de conhecimento *Brincadeiras e Jogos* (Jogos populares, cooperativos e competitivos do Brasil e do mundo), busca-se consolidar, ao final do 7º ano, a habilidade (GO-EF67EF22) Identificar, apropriar e **analisar características histórico-culturais**, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes em diferentes tipos de jogos de tabuleiro, bem como a habilidade (GO-EF67EF23) Experimentar e fruir o jogo de xadrez, **suas técnicas e táticas**, compreendendo-o como representação de uma determinada organização social. No objeto de conhecimento *Práticas corporais de Aventura* (Práticas corporais de aventura urbana), as habilidades específicas de GO a serem consolidadas ao final do 8º ano são, por exemplo, (GO-EF89EF28) Distinguir características das práticas corporais de aventura no alto rendimento, no lazer e na saúde, **identificando diferenças do ponto de vista técnico, econômico, político, social e cultural** e (GO-EF89EF24) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e **planejar estratégias** para sua superação.

Com esses objetos de conhecimento, aproximamo-nos das orientações e experimentações das técnicas e táticas de jogos, o que identifica a contribuição das ciências da natureza, uma vez que não há preocupação com especificidades culturais.

Isso posto, parece que se mantém o significado tradicional de técnica utilizado pela área de EF e Esporte. Embora esteja assinalada, como objeto de estudo, a *cultura corporal*, não há considerações acerca dos referenciais das ciências sociais e humanas no trato dessas técnicas.

De fato, quando se discute o conceito de técnica utilizado pela área, não raro se lança mão de conhecimentos da biomecânica, da fisiologia do exercício, e até mesmo da física e da biologia, para justificar determinados procedimentos pedagógicos em busca do movimento técnico perfeito. Aliás, é curioso notar que a palavra “técnica” tradicionalmente é usada como sinônima de movimento correto, daí advindo expressões como “gesto não técnico” ou “movimento sem técnica”. Substantivo feminino (a técnica como um processo ou um saber) a palavra passou a ser usada como adjetivo (forma técnica ou expressão técnica), chegando finalmente, com a adição do sufixo “mente”, a um advérbio (tecnicamente, significando “maneira técnica”). (DAOLIO; VELOZO, 2008, p. 1, grifos no original).

Em que pese a ausência dos referenciais das ciências sociais e humanas, as orientações oficiais pela/para a *cultura corporal e/ou cultura corporal de movimento*, ao longo das análises aqui construídas, não se furtam à manutenção das discussões e debates, como oportunidades de identificar os *habitus* científicos em um campo marcado por controvérsias oriundas de crenças.

Considerações finais

Reconhecemos que nossas análises sobre os TDC nacional e locais e, conseqüentemente, sobre a ‘Educação Física’, terminam em um ato de aprendizagem pessoal. Aprendizagem essa percebida por nossa participação, como agentes do campo e membro de comunidade epistêmica, vivenciada por/em diferentes relações educativas e sociais, desde a dominação até a subordinação, que insistem em apontar para as possibilidades de uma ação transformadora.

Por fim, outros trabalhos incorporarão essas análises, ou construirão outras sobre a política oficial de conhecimentos, na procura ou não pelos conhecimentos especializados nos TDC. Todos eles, no entanto, justificar-se-ão pela premissa de que o currículo representa um conteúdo mais rigoroso no debate da qualidade nas/pelas escolas, na edificação da compreensão e interpretação da educação nos seus aspectos culturais, sociais e estruturais (políticos e econômicos), da necessidade de programas de formação de professores, mas sempre um campo de luta.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS PÓS BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)

Resumo: Este trabalho apresenta parte de pesquisa de doutorado, finalizada no ano de 2020, que analisou textos/documentos curriculares (TDC) prescritos, conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Tal pesquisa tomou como objetos e fontes os TDC de Educação Física (EF) destinados aos anos finais do Ensino Fundamental, e produzidos por redes estaduais de ensino da região Centro-Oeste do Brasil, isto é, Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e o Distrito Federal (DF), em período posterior a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Neste contexto, e nos limites aqui impostos, questionamos os TDC das redes estaduais de ensino de GO e MT como prática de significados distintos e multireferenciados, concebidos a partir da publicação da BNCC (2017) amparada em processo específico para a EF. Processo este, admitido por uma lógica de construção de discursos, que cruzam as áreas da biologia e das ciências humanas e sociais, que acaba por compor o campo, os *habitus* e as estratégias assumidas pelas comunidades disciplinares, nestas redes, retratando a produção científica da/na área da EF.

Palavras-chave: Currículo. Textos/Documentos Curriculares Locais. Educação Física. Anos Finais do Ensino Fundamental.

PHYSICAL EDUCATION IN THE LAST STAGE OF ELEMENTARY SCHOOL: LOCAL CURRICULAR TEXTS/DOCUMENTS POST- NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (2017)

Abstract: This paper presents part of a PhD research, carried out in 2020, aimed to analyze prescribed curriculum texts/documents (TDC), known as parameters, guidelines, directions, references, programs and/or plans, produced by state and/or county education networks. This research took as objects and sources the Physical Education (PE) TDC for the last stage of elementary school and produced by state schools of the Midwest region of Brazil, that is, Goiás (GO), Mato Grosso (MT), South Mato Grosso (MS) and the Capital District (DC), in a post approval of the National Common Curriculum Base (BNCC, 2017). In this context, and in the limits imposed here, we question the TDCs of the state schools of GO and MT as a practice of distinct and multi-referenced meanings, conceived from the publication of the BNCC (2017) based on a specific process for PE. This process, admitted by a logic of discourse construction, which crosses the areas of Biology and Human and Social sciences, which ends up sharing the field, the *habitus* and the strategies assumed by the disciplinary communities, in these networks, portraying the scientific production of/around PE.

Keywords: Curriculum. Local Curricular Texts/ Documents. Physical Education. Last stage of Elementary School.

SOBRE A AUTORA

Christiane Caetano Martins Fernandes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente desenvolve Estágio Pós-doutoral no mesmo Programa. Professora do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3501-853X>. E-mail: christianecmf Fernandes@gmail.com.

Referências

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOWE, R. et al. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2021.
- BRACHT, V. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Difel: Lisboa. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1998.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.
- CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/DAOLIO_Jocimar.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular para Goiás-Volume III-Anos Finais**, 2018.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Análisis de Políticas Educativas**, v. 24, p. 1-23, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450051.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**, 2010.
- MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso Ensino Fundamental Anos Finais**, 2018.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300215. Acesso em: 12 jan. 2019.
- NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: http://www.gpfe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.

PAIVA, F. S. L. de. Jogando no campo da educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: CBCE, 2005. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli, 2002.

SILVA, F. de C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e193081, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162580/156415>. Acesso em: 12 fev. 2021.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.