

Artigos Originais

Disputas políticas por significação da educação física na BNCC: a busca por legitimização¹

Political disputes over the meaning of physical education in the BNCC: the search for legitimization

Disputas políticas por el significado de la educación física en la BNCC: la búsqueda de legitimación



Guibison da Silva Cruz

Universidade Federal de Mato Grosso, Pontal do Araguaia, Mato Grosso, Brasil.
guibisonsilva@hotmail.com



Hugo Heleno Camilo Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.
hugoguimel@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo analisa as disputas políticas e as demandas do povo disciplinar da Educação Física (EF) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das contribuições teóricas de Laclau e Mouffe (1987). É possível notar que a BNCC reconhece a importância do caráter lúdico nas práticas corporais e do movimento humano na cultura do movimento. Além disso, incorpora a prática corporal de aventura ao currículo e atende à demanda por uma organização progressiva e sistematizada do conhecimento. Em conclusão, entende-se que, embora algumas demandas tenham sido atendidas, outras foram ajustadas ou deixadas de lado, refletindo às tensões e negociações no processo de construção do currículo da EF e, consequentemente, de sua identidade.

Palavras-chave: educação física; BNCC; currículo; demandas disciplinares.

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

Abstract: This article analyzes the political disputes and demands of the disciplinary field of Physical Education (PE) in the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC), drawing on the theoretical contributions of Laclau and Mouffe (1987). It is noticeable that the BNCC recognizes the importance of the playful nature of body practices and human movement in the culture of movement. Furthermore, it incorporates adventure body practices into the curriculum and addresses the demand for a progressive and systematized organization of knowledge. In conclusion, we find that although some demands have been met, others were adjusted or left aside, reflecting the tensions and negotiations in the process of constructing the PE curriculum and, consequently, its identity.

Keywords: physical education; BNCC; curriculum; disciplinary demands.

Resumen: Este artículo analiza las disputas políticas y las demandas del campo disciplinario de la Educación Física (EF) en la Base Nacional Común Curricular (BNCC), a partir de las contribuciones teóricas de Laclau y Mouffe (1987). Es posible notar que la BNCC reconoce la importancia del carácter lúdico en las prácticas corporales y del movimiento humano en la cultura del movimiento. Además, incorpora la práctica corporal de aventura al currículo y atiende a la demanda por una organización progresiva y sistematizada del conocimiento. En conclusión, tenemos que, aunque algunas demandas han sido atendidas, otras fueron ajustadas o dejadas de lado, reflejando las tensiones y negociaciones en el proceso de construcción del currículo de la EF y, consecuentemente, de su identidad.

Palabras clave: educación física; BNCC; currículo; demandas disciplinares.

Submetido em: 22/01/2025

Aceito em: 29/04/2025

1. Introdução

O presente texto, fruto do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, teve como foco as disputas políticas e os discursos que são produzidos na política curricular, especialmente no que se refere à constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao componente curricular da Educação Física (EF). Ao entendermos que, no bojo das políticas públicas educacionais, o foco no currículo assume o cerne de discussões e produções há quatro décadas, em um mundo cada vez mais globalizado, (Almeida; Cruz; Costa, 2022; Cunha; Lopes, 2017; Lopes, 2004; Lopes; Borges, 2017), abrimos destaque às reestruturações concernentes ao contexto dessas políticas e às disputas que circundam o campo. Desse modo, consideramos que a BNCC representa a mais recente política curricular no Brasil e que, segundo Macedo (2016), traduz-se na busca por controle do currículo.

Pontuamos que o campo da EF não escapa ao cenário reformista que acompanha os currículos das escolas brasileiras. Com relação à EF, na BNCC, Destro (2019, p. 74) sinaliza que a proposta que circunda o documento se mostra como uma política “[...] que tenta hegemonizar determinados discursos e normatizações para a EF”. Nesse contexto, nossa investigação tem como foco discutir as relações presentes no processo de produção da política curricular, a partir das demandas dos autores e atores envolvidos no debate sobre o formato ideal de currículo para a área, com o objetivo de garantir o *lugar da EF* no âmbito escolar. Nessa perspectiva, buscamos compreender as negociações que circundam o *povo disciplinar*² da EF, bem como identificar os processos que culminam na produção da política curricular e nas disputas em torno da identidade da área, entendida como resultado de lutas políticas por hegemonia.

2 Em Goodson (2012), uma *comunidade disciplinar* se constitui dos sujeitos que mobilizam uma disciplina, sendo caracterizada como um movimento social de professores e pesquisadores que interagem no campo das disciplinas científicas, acadêmicas e escolares. Partindo desse entendimento, Costa (2012, 2013), ao negociar com a Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe, sugere a reconceptualização da categoria comunidade disciplinar, propondo-a como *povo*. Tal proposta se dá pela compreensão de que o *povo disciplinar*, para além da comunidade disciplinar, é “[...] capaz de auxiliar em uma abordagem mais abrangente na compreensão das dinâmicas que mobilizam a produção e atuação das identificações sociais envolvidas na obra curricular” (Costa, 2012, p. 152).

2. Percursos teórico-estratégicos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa orientada pela Teoria do Discurso (TD)³, desenvolvida por Laclau e Mouffe (1987), para leitura das articulações discursivas. Dessa forma, atentamos para os discursos que perpassam o campo da EF na política da BNCC, buscando identificar lutas políticas e negociações que pretendem fixar sentidos de conhecimento e de outras demandas deste componente curricular.

Tomando a BNCC-EF⁴ como documento de investigação, abordamos o campo discursivo de disputas hegemônicas que tendem a fixar sentidos no currículo. Diante disso, utilizamos diferentes fontes referentes à EF, como a BNCC homologada (Brasil, 2018) do Ensino Fundamental e as demandas do povo disciplinar da EF, considerando pareceres críticos emitidos por especialistas da área, bem como teses, dissertações e artigos científicos. O recorte temporal foi definido pela época de construção e avaliação da BNCC, de 2015 a 2018, por comissão de especialistas da área da EF, incluindo também textos que tratavam desse mesmo tema, relacionando a análise integral do documento às discussões sobre o currículo da área, sua sistematização e as demandas por um padrão curricular, aspectos diretamente ligados ao tema deste artigo.

Os textos trazidos para a investigação são de autores como Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020); Boscatto, Impolcetto e Darido (2016); Correia (2016); Neira (2011, 2017, 2018); Neira e Souza Júnior (2016); Paixão (2017); Palma, Oliveira e Palma (2010); Rodrigues (2016), entre outros. No que diz respeito ao campo da EF, no processo de constituição da BNCC, focalizamos os pareceres críticos de Alexandre Jackson Chan Vianna; Fernando Jaime González; José Angelo Barela; Osmar Moreira de Souza Júnior; e Valter Bracht⁵.

3 Conforme Ferreira (2020, p. 88), Laclau entende discurso como sendo “[...] o tecido no qual as coisas se constituem [...] é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações”. Para Laclau, o discurso é uma prática social que articula palavras e ações, e que é inseparável do social (Mendonça, 2009). Sendo assim, A Teoria do Discurso é uma teoria que analisa como o discurso é construído, modificado ou conservado, e como ele dá significado ao tecido social.

4 Doravante, chamaremos de BNCC-EF a parte do documento que trata do componente curricular de Educação Física.

5 Com exceção do parecer técnico de Valter Bracht, de 2016, todos os demais pareceres citados podem ser consultados no site da BNCC.

Assim, realizamos um movimento de interpretação da BNCC-EF pelas lentes da TD, pretendendo a problematização das perspectivas de EF defendidas no documento, e do que vem a se conhecer/ser conhecimento em EF, na lógica da BNCC. Ademais, focalizamos diferentes demandas que se articularam no processo de constituição da BNCC para a EF, bem como os discursos produzidos por essa articulação que a significam como um componente curricular na Educação Básica (EB).

3. As disputas políticas por significação no campo da EF: como se aglutinam as demandas

O processo de constituição da BNCC, em caráter discursivo, pôde ser observado por meio da mobilização da população brasileira, realizada com o uso de consultas públicas, pareceres críticos e por posicionamentos emitidos, em nota, por entidades sociais e educacionais (Destro, 2019; Ribas *et al.*, 2019). Apesar disso, Destro (2019) constatou que a participação da população brasileira não foi, de fato, ampla e democrática.

Nesse cenário de lutas por significação, encontram-se as *demandas* das políticas de currículo e do *povo disciplinar* da EF. A mobilização do povo disciplinar concentra-se no debate acerca dos modelos e das propostas estabelecidas pelas políticas educacionais voltadas à área.

Desse modo, a política curricular, abordada nesse artigo, é atravessada por diversos outros discursos que tendem a significá-la “[...] por meio da articulação de diferentes demandas curriculares [...]” (Destro, 2019, p. 18), promovendo movimentos de identificação do povo disciplinar da EF como resposta a um *exterior constitutivo* (ameaça).

Explicando o pensamento de Ernesto Laclau, Lopes (2009, p. 207) destaca que uma demanda social é o resultado da soma de “[...] solicitações e expectativas de grupos sociais que, uma vez não atendidas, podem se transformar em reivindicações em defesa das quais variados grupos se unem em uma luta política”. Portanto,

para o cientista político Ernesto Laclau, a noção de *demandas sociais* se mostra como uma “[...] espécie de ‘unidade mínima’ para a ‘ocorrência do fenômeno’ político (Rodrigues, 2014, p. 768). Cada uma das demandas, por não serem consideradas puras, encontram-se em um complexo relacional de novos sentidos. Assim, na constituição do povo disciplinar da EF, as “[...] identificações políticas por certas demandas curriculares [...]” (Destro, 2019, p. 22) acabam por produzir discursos que se antagonizam. Nestes termos, as demandas não ouvidas “[...] estarão sempre passíveis de se articularem com outras tantas, na busca de hegemonizar seus discursos e de produzir outros sentidos para a EF” (Destro, 2019, p. 52).

As demandas do povo disciplinar, localizadas mediante eventos científicos, noticiários, pareceres críticos por especialistas, relatórios estaduais, consulta pública etc., tentam hegemonizar discursos, voltados ao conhecimento, que determinam o que cada estudante deve aprender no que diz respeito à EF (Destro, 2019). Nesse sentido, lançamos mão das discussões sobre currículo e conhecimento empreendidas pelo povo disciplinar da EF, que se constitui “[...] a partir das articulações de demandas curriculares” (Destro, 2019, p. 24-25). É nesse sentido que abordamos algumas perspectivas sobre a escolha e a sistematização do conhecimento da EF diante da política curricular aqui colocada, bem como o debate projetado pelo povo disciplinar da área.

4. Demandas por conhecimento na BNCC-EF: o que dizem os autores da área?

As proposições realizadas por Correia (2016, p. 831) compreendem que os movimentos para a criação de uma base comum são importantes para um debate que coloque o “[...] tema da relevância social dos conteúdos escolares e suas implicações para docência em Educação Física no Ensino Básico”. Nesse sentido, o autor defende a valorização do conhecimento por meio da função social dos conteúdos, com base na didática da EF.

Dessa forma, Correia (2016, p. 835) se ampara na defesa de que o campo curricular não pode deixar de considerar que “[...] a perda de uma visão sistêmica [...]” somado a uma “[...] negligência ou absenteísmo didático/curricular [...]” podem ocasionar a *desvalorização do campo* e, assim, comprometer sua própria legitimidade. Aqui, o autor opera com a ideia de que há uma ausência de visão sistêmica, que tende a comprometer a valorização e a legitimidade da EF. Assim, sugere-se, ainda que de forma implícita, que a BNCC poderia resolver essa questão ao padronizar o que deve ser ensinado em Educação Física e de que maneira isso deve ocorrer.

Os estudos de Neira (2011) ressaltam que os debates a respeito do currículo da EF deveriam se dar sob uma perspectiva *multicultural crítica*. Segundo o autor, quando não há relação do currículo com a diversidade cultural e seu contexto de transformações, este “[...] corrobora [para] o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas” (Neira, 2011, p. 196), associados, segundo ele, às propostas curriculares tradicionais da EF voltadas à aprendizagem esportiva, às habilidades motoras ou noções sintéticas sobre saúde. Nesse sentido, Neira (2011) aponta que, para que a EF cumpra com suas finalidades de ensino, é preciso haver fundamentação teórica das práticas pedagógicas dos professores, assim como uma estruturação de currículo capaz de dialogar com o universo multicultural da sociedade atual, reproduzindo a realidade e sobrepondo a mera instrumentalização dos conteúdos e habilidades.

Vianna (2017, p. 4), em seu parecer técnico sobre a BNCC-EF, sinaliza que “A definição proposta para a Educação Física escolar destaca o seu papel na sensibilização do estudante para as diversas possibilidades gestuais do corpo”. Nesse sentido, Vianna (2017, p. 4) defende que “Desde o início deveria se dar foco ao fenômeno do jogo, o lúdico [...]. Tal argumento se sustenta em um movimento de aproximação, segundo ele, para um possível consenso na área, uma vez que “[...] a atividade lúdica se apresenta na tradição como conhecimento específico, mesmo que não exclusiva da disciplina” (Vianna, 2017, p. 5). Adiante, o parecerista chama a atenção

para o embate entre diversos atores do campo no que diz respeito à escolha de algumas práticas corporais em detrimento de outras, uma vez que, para ele, a escolha por “[...] práticas corporais fundadoras ou elementares” (Vianna, 2017, p. 6) causaria um tom de exclusão pelos que optam por outros tipos de práticas.

O ensaio de Neira e Souza Júnior (2016) foi um dos artigos selecionados para compor o dossiê da revista Motrivivência, cujo objetivo foi: promover discussões da comunidade acadêmica do campo da EF sobre questões relacionadas à constituição desse componente curricular na BNCC. Por terem feito parte das comissões de discussão e elaboração das duas primeiras versões, a intenção descrita pelos próprios autores foi a de contribuir com as diversas possíveis reflexões.

No que diz respeito à Educação Física na BNCC, apesar de uma defesa em prol de uma base comum, os autores fazem uma crítica à seção que trata dos fundamentos da EF, uma vez que, segundo eles, o texto não explica nem fundamenta os processos que levaram à reestruturação identitária da EF, desde os anos 1980 até a chegada dos PCN, que instituíram a “[...] cultura corporal de movimento como objeto de estudo” (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 194). Como contribuição ao debate, os autores explicam esse movimento de transição e defendem a relevância da proposta crítico-superadora desenvolvida por Soares *et al.* (1992). Ancorados nessa concepção, Neira e Souza Júnior (2016) sinalizam para uma hegemonia da abordagem crítico-superadora, evidenciada, também, em Gramorelli (2014) e Rocha *et al.* (2015).

Sendo assim, os autores apontam para uma conformidade entre a proposta que eles defendem e a opção adotada pela BNCC, que determina “[...] as *práticas corporais* como *referência central* para a *configuração dos conhecimentos* em Educação Física [...]” (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 195, grifos nossos). Além disso, reiteram a necessidade de um currículo comum e defendem a *cultura* como novo centro que se agraga ao conhecimento da EF.

Já as análises realizadas por Beltrão, Teixeira e Tafarel (2020) e Neira (2017, 2018) denunciam o que eles chamam de *retrocesso político-pedagógico*, presente na elaboração da versão homologada da BNCC. Esse retrocesso, segundo eles, está relacionado à retirada das finalidades que problematizavam as práticas corporais nas versões preliminares da base. Neira (2017, 2018) aponta para uma espécie de esvaziamento de características críticas e democratizantes, o que abre espaço para uma formação de caráter instrumental, atrelada às demandas do mercado. Para reparar esse problema, Neira (2017) propõe a necessidade de reestabelecer os direitos de desenvolvimento e de aprendizagem no escopo curricular, bem como reafirmar os princípios éticos e políticos, em oposição à ênfase exclusiva no desenvolvimento de competências. Esse movimento, segundo Neira (2017, 2018), é para que a EF possa manter sua *legitimidade*, bem como seu papel social, pedagógico e formador, tendo em vista que o atual contexto educacional brasileiro exige, segundo o autor, novas formas de pensar e construir conhecimentos que valorizem a diversidade de culturas e a ética social.

As leituras feitas por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016)⁶ indicam que a problematização de temas que assolam a sociedade brasileira deve ser central. Para que cada estudante tenha acesso aos conhecimentos, os autores sinalizam que o *direito de aprender* precisa ser evidenciado por meio da “[...] sistematização dos conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar” (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 98, grifo nosso). Segundo eles, esse direito pode ser garantido via BNCC. Como resultado da discussão desenvolvida por eles, consideram que a base “[...] é de fato uma proposição necessária, tanto para a EF, quanto para os outros componentes curriculares [...]” (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 110), pois dará conta da sistematização do conhecimento da EF que, no mesmo sentido, é uma demanda de longa data da área.

Essa problemática também é endossada por Palma, Oliveira e Palma (2010) quando apontam que os professores do campo da EF apresentam grande dificuldade em sistematizar os conteúdos

⁶ O artigo abordado também faz parte do dossiê da revista Motrivivência.

pertencentes à área. Dificuldade, esta, segundo os autores, sentida na perspectiva de “Quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar em cada uma das séries” (Palma; Oliveira; Palma, 2010, p. 41). Ainda, argumentam que todas as demais disciplinas têm seus conteúdos sistematizados em uma sequência lógica, mas a EF não.

Seguindo essa linha, o trabalho de Rodrigues (2016), publicado no dossiê temático da revista Motrivivência, teve como objetivo compartilhar uma análise da versão preliminar da BNCC referente à EF. De acordo com a autora, a BNCC traduz-se pelo conjunto de conhecimentos fundamentais que a constitui. Tais conhecimentos, conforme Rodrigues (2016, p. 36-7), tem a função de “[...] assegurar a todos os estudantes os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Nesse sentido, a autora declara ser a favor da “[...] estruturação dos conhecimentos em práticas corporais [...]” e da “[...] formulação dos objetivos por dimensões de conhecimento [...]” (Rodrigues, 2016, p. 37-38).

Sobre os *Espor tes de Aventura*, Paixão (2017) argumenta em favor das diversas possibilidades de sua entrada e estabilização no currículo da EF. Segundo esse autor, as práticas corporais de aventura, alinhadas aos objetivos educacionais, podem contribuir para o desenvolvimento humano. Com isso, o autor argumenta que a EF precisa tomar novos caminhos que não só o dos “[...] esportes tradicionais trabalhados na escola, como futsal, handebol, basquete e vôlei [...]” (Paixão, 2017, p. 180). Temos, aqui, um pedido de mudança que acarretaria, segundo o autor, em novas vivências motoras sem o fator excludente que as práticas corporais voltadas ao esporte demonstram. Nesse sentido, a solicitação para agregar um novo conhecimento ao currículo poderia possibilitar experiências diversas para os alunos que são deixados de lado pelo eficiencialismo do esporte.

Em seu parecer crítico sobre a política curricular observada na BNCC-EF, Bracht (2016) destaca que, apesar de serem claros, os objetos de cada componente e os direitos ao desenvolvimento e à aprendizagem representam um desafio para a elaboração e prática concreta do documento em ações pedagógicas. Em sequência, o

parecerista chama a atenção para a necessidade de mais detalhamento e aprofundamento conceitual de alguns noções “novas” para o campo, pois a EF “[...] vem operando nas últimas décadas uma ‘mudança de paradigma’ ou então, uma ruptura com uma tradição que perdurou durante quase todo o século 20” (Bracht, 2016, p. 3).

Seguindo com sua análise, Bracht (2016) aponta a substituição de alguns conceitos relacionados aos objetivos de aprendizagem, como a troca de *apreciar* por *apropriar*. Ainda tratando dos objetivos, o parecerista sinaliza a complementação em outro item dizendo que “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” (Bracht, 2016, p. 4). Destaca, ainda, a utilização do nome orientador da construção dos objetivos como sendo “[...] as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento” (Bracht, 2016, p. 4), as quais, nesse caso, estão representadas pelas diferentes práticas corporais.

Assim como outros autores trazidos aqui, González (2017) também participou da comissão de especialistas para elaboração das duas primeiras versões da BNCC e teve seu parecer técnico, que versa sobre a versão homologada, colocado à público no site da base. Apesar de claramente concordar com a proposta de uma base curricular universal, como referência para estados e municípios brasileiros, González (2017) chama a atenção para uma questão que ele considera um problema: a homogeneização dos programas escolares. Ele argumenta que a BNCC não perdurará se for reduzida a uma política curricular normativa e técnica, em detrimento da consolidação dos direitos de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. É possível identificarmos que tal crítica se aproxima das de Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) e Neira (2017, 2018).

Dando sequência em sua análise, González (2017, p. 2) manifesta desaprovação com relação às descontinuidades – consideradas por ele como radicais – evidenciadas da 2^a para a 3^a versão, nas quais as competências são postas como “[...] vetor organizador da BNCC [...]”. Nesse processo, González (2017, p. 2) destaca que há

uma “[...] incorporação do ‘operador curricular’ Competências (gerais, específicas por área, específica por componente), e a exclusão dos ‘Eixos de Formação’ e ‘Objetivos gerais de formação das áreas’ [...]”. Nesse movimento, o parecerista pontua que “Converter a BNCC num ‘Currículo por Competências’ é uma virada ‘radical’ que, portanto, deve ser explicada e justificada” (González, 2017, p. 1-2).

Nesse sentido, ele destaca ser necessário explicitar que as competências da BNCC não se limitam ou se guiam por uma formação técnica que pretende instrumentalizar o cidadão trabalhador, e recomenda alterações. No entanto, contrariando a argumentação de González (2017), destacamos que o discurso defendido pelo próprio documento, ao afirmar que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o *desenvolvimento de competências*” (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso), sustenta-se em uma lógica voltada ao instrumentalismo, centrada no que os alunos devem *saber* e “[...] *sobretudo, do que devem ‘saber fazer’* [...]” (Brasil, 2018, p. 13, grifo nosso). Nesse sentido, entendemos que González (2017) argumenta em defesa do retorno dos *objetivos de aprendizagens* para que os conhecimentos pretendidos pela EF sejam alcançados e, assim, um sentimento de resolução seja despertado.

Souza Júnior (2017), em seu parecer crítico, abre destaque para a arquitetura do formato da BNCC ao sinalizar uma justa correlação entre o modelo proposto para a EF e os fundamentos pedagógicos do documento no que se refere às competências gerais, além de enfatizar a centralidade das práticas corporais como delimitação do conhecimento da área. O parecerista declara que a abordagem e a construção/formulação das dimensões do conhecimento são importantes para a orientação dos professores em relação à apropriação e ao tratamento didático dos conhecimentos do campo disciplinar da área. Segundo o parecerista, o principal ponto a obter correções refere-se à apresentação das classificações das práticas corporais, logo na introdução do texto que trata da EF. Ao final de seu curto parecer, Souza Júnior (2017) abre destaque para a relevância da pluralidade e do caráter democrático que são, segundo ele, constituintes da BNCC-EF.

Na abordagem ao texto de Barela (2017), é possível identificar uma crítica feita em relação à aquisição das competências. Até certo ponto, o parecerista sinaliza a possibilidade da garantia de desenvolvimento de determinado conhecimento da EF sem que, necessariamente, o estudante precise de intervenção organizada (sistematização do conhecimento). Por outro lado, segundo ele, existem outros tipos de competências ou conhecimentos que requerem um trato de “[...] condições e experiências sistematicamente estruturadas” (Barela, 2017, p. 1).

Conforme a interpretação do parecerista, o papel da EF, no contexto educacional, é o de “[...] desenvolver *proficiência motora* [...]” (Barela, 2017, p. 2, grifo do autor), necessária para que os estudantes possam imergir no campo dos significados culturais, uma vez que o movimento corporal é enfatizado por estar inserido no âmbito da cultura e da significação social. Nesse sentido, o parecerista destaca o *movimento humano* como sendo “[...] essencial para as práticas corporais [...]”, e defende que tal aspecto “[...] deveria ser o norteador principal do componente Educação Física” (Barela, 2017, p. 2), devendo ser “[...] realizado com proficiência [...]” (Barela, 2017, p. 2).

É possível destacar que as proposições realizadas por ele, diferentemente dos demais autores abordados até aqui, trilham um caminho de mais ênfase nas expectativas de *controle* e *rigor* do que a própria BNCC-EF já busca com a normatização do currículo. Nesse sentido, o parecerista demanda *instrumentos de verificação* do desenvolvimento de competências.

Ainda, identificamos mais uma demanda por mais sistematização no terceiro item de sua proposta: [...] c) *propor e sugerir formas de acompanhamento, mensuráveis e objetivas [...]*” (Barela, 2017, p. 8, grifo nosso). Sendo assim, o parecerista aponta a “[...] falta de definição de objetivos claros e, inclusive, mensuráveis” (Barela, 2017, p. 7), como sendo o principal problema a ser resolvido na política. Para fundamentar sua defesa, ele demonstra que, no cenário global atual, a aderência à prática de atividade física é um fator importante, e é nesse ensejo que a EF toma seu posto de destaque.

Podemos destacar que, em meio às proposições do povo disciplinar relacionadas ao campo da EF na construção da BNCC, existem processos articulatórios que envolvem diversas demandas que se voltam ao conhecimento da área, os quais contribuem para a fixação de uma identidade. No entendimento de Laclau e Mouffe (1987), as identidades são formadas por meio de processos articulatórios, nos quais diferentes elementos como ideias, práticas, símbolos ou projetos são conectados para, assim, criar um significado particular. Algumas dessas articulações se tornam hegemônicas, ao passo que tal significado passa a representar um grupo ou uma disciplina. Sendo assim, uma identidade particular se torna hegemônica quando uma articulação específica de demandas que a constitui consegue se impor como dominante. Nesse cenário articulatório, sinalizamos para o atendimento de algumas demandas e para a exclusão de outras. Desse modo, ao abordar a política e as articulações discursivas produzidas pelo povo disciplinar da EF, é possível interpretar demandas que disputam lugar de sinigfiXação (Macedo, 2016) na cadeia articulatória.

5. O atendimento às demandas do povo disciplinar

As demandas relacionadas à função social dos conteúdos da EF são contempladas na BNCC, uma vez que a política sinaliza que “[...] as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais” (Brasil, 2018, p. 219). Como a ideia do desenvolvimento de habilidades e competências é voltada para o *saber* e *saber fazer*, parece-nos que a função social também se direciona às demandas cotidianas do mundo do trabalho, uma vez que a opção pelo desenvolvimento de competências, presentes nas atuais políticas currículares, constitui-se como uma resposta à “[...] demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado de trabalho em constante transição” (Lopes; Macedo, 2011, p. 57).

As demandas trazidas por Vianna (2017) solicitavam que o *jogo/lúdico* fosse o objeto de conhecimento da EF. Já Barela (2017), ao contrário do que propunha Vianna (2017), demandava o *movimento humano* como objeto norteador para a área. Tais solicitações não foram atendidas. Ao contrário disso, as propostas relacionadas a esse tipo de demanda, apresentadas em Bracht (2016) e Neira e Souza Júnior (2016), mantêm-se relevantes, sobretudo ao se observar que a BNCC-EF optou por considerar a *cultura corporal de movimento* como *objeto de conhecimento* da EF, juntamente com as *práticas corporais*, sendo que cada uma dessas práticas “[...] propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo” (Brasil, 2018, p. 214). Vale destacar que a ludicidade e o movimento humano não são deixados de lado pela BNCC.

Como discutido anteriormente, uma das propostas em defesa da estabilização de um novo⁷ conhecimento no currículo da EF foi a apresentada por Paixão (2017). O autor apresenta essa demanda numa tentativa de dar notoriedade às práticas corporais de aventura. Esse conhecimento é aderido pela BNCC-EF e aparece como uma das competências específicas da EF para o ensino fundamental.

Demandas por reparação na política, apontadas por Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), González (2017) e Neira (2017, 2018), no que diz respeito à necessidade de reestabelecer os direitos de desenvolvimento e aprendizagem – que, segundo esses autores, foram suprimidos do documento a partir de suas versões preliminares – não foram atendidas. É possível identificar que a política priorizou o uso e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Parece-nos que as defesas identificadas nos pareceres críticos sobre a BNCC-EF, em artigos científicos e na política curricular abordados nesse texto, tendem a construir uma representação generalizante, uma espécie de universalização do que a Educação Física deve ser/fazer. Desse modo, uma identidade é fixada (Brandão;

⁷ Severino, Pereira e Santos (2016, p. 117) nos esclarecem que “A partir da criação do Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura (CBAA, 2006), iniciou-se um processo de discussão sobre os significados da aventura e entre as questões explicitadas estava a formação e atuação dos professores de Educação Física com o conteúdo de aventura na escola. [...] Foi o início da comunicação entre os pesquisadores, professores e estudantes de graduação no sentido de apropriarem-se dos saberes existentes e descobrirem as dificuldades a serem trilhadas sobre as práticas de aventura na escola”.

Cruz; Fernandes, 2022). Nesse sentido, as solicitações referentes à melhoria do trato didático e pedagógico na formação dos professores, bem como aquelas relacionadas à sistematização dos conhecimentos da disciplina, são atendidas, uma vez que se configuram como demandas históricas do campo que ainda necessitam ser resolvidas. Desse modo, na BNCC-EF, estabelecem-se “[...] critérios de progressão do conhecimento [...]”, transparecendo, assim, as “[...] tendências de organização” (Brasil, 2018, p. 219) para tal componente curricular.

Entendemos que o atendimento à demanda por sistematização e organização lógica e progressiva dos conhecimentos dessa disciplina se dá por uma ideia de *estabilização da EF* na Educação Básica. Ao organizar as práticas corporais – consideradas importantes para a formação – em um currículo mínimo, o povo disciplinar oferece uma resposta a um problema e justifica a permanência da EF no âmbito da escola. Essa legitimidade é atribuída à capacidade do campo de instaurar uma proposta curricular sistematizada, que garanta o acesso dos estudantes às competências relacionadas às práticas corporais, concebidas como capazes de prepará-los para resolver todos os problemas que possam se apresentar a eles.

6. Considerações Finais

A investigação focalizou as disputas políticas e os discursos produzidos pela BNCC-EF, com atenção às demandas do povo disciplinar da EF acerca dos sentidos de *conhecimento* que são apresentados como suficientes para uma formação considerada integral/completa e de qualidade. As solicitações do povo disciplinar que observamos ganhar mais força demandam um determinado *padrão curricular* capaz de formar estudantes de forma integral e crítica, garantindo-lhes o acesso a diferentes práticas corporais. Nesse sentido, embora algumas propostas rejeitem a homogeneidade curricular, tendem a fixar outros padrões de currículo que prometem assegurar esse acesso.

No campo dessa discussão, salientamos que as demandas por mais rigor na sistematização e na escolha dos conhecimentos constituem-se como uma resposta ao exterior constitutivo que ameaça o campo da EF, rejeitando seu papel de disciplina “eficaz” na formação humana (competente, mas reflexiva) dos estudantes. Desse modo, esse futuro, considerado alcançável, depende necessariamente das contribuições da EF. É nessa articulação que a Educação Física estabelece uma identidade como disciplina legítima e relevante para uma formação integral. Passa a ser compreendida como a área responsável pela promoção da qualidade de vida dos estudantes, sob o argumento de que a saúde constitui um problema emergente da sociedade contemporânea. Também assume a incumbência de introduzir os alunos ao mundo da cultura, por meio dos gestos, das expressões corporais, da leitura e da interpretação de símbolos. Ao mesmo tempo, rejeita-se a ênfase no alto rendimento e no desenvolvimento puramente técnico. Portanto, a legitimação do campo disciplinar ocorre por meio do entendimento de que a EF é indispensável à formação integral, à projeção do futuro, à construção de uma sociedade saudável, justa, inclusiva e democrática.

Referências

ALMEIDA, C.; CRUZ, G.; COSTA, H. Política curricular e hegemonia: um olhar sobre as disciplinas língua portuguesa e educação física. **Revista Espaço do Currículo**, [s./], v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64417>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BARELA, J. Base Nacional Comum Curricular. **Componente educação física**. Parecer crítico, de 08 de fevereiro de 2017. Relator: José Angelo Barela. Rio Claro, São Paulo, p. 1-10, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BELTRÃO, J.; TAFFAREL, C.; TEIXEIRA, D. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v16n43/2178-2679-apraxis-16-43-656.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

BOSCATTO, J.; IMPOLCETTO, F.; DARIDO, S. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96/32565>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRACHT, V. Base Nacional Comum Curricular. **Parecer BNCC – Área de Linguagens – Componente Curricular Educação Física**. Parecer crítico, 2016. Relator: Valter Bracht. Vitória, Espírito Santo, p. 1-7, 2016. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRANDÃO, E.; CRUZ, G.; FERNANDES, L. BNCC como discurso de padronização de identidades. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 223-238, maio/ago., 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/63721>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CORREIA, W. Educação Física escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 831-836, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/YHzzwFpnp6B9Kq58qxpLdHC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.

COSTA, H. **O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo.** 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, H. Políticas de currículo e ensino de geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, SP, v. 2, n. 4, p. 150-172, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/85>. Acesso em: 29 maio 2025.

CUNHA, É. V.; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, [s. l.], v. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Base-Nacional-Comum-Curricular-noBrasil%3aCunhaLopes/ddbbd9442d57ac56e374f510bea8c1b8847d34ac>. Acesso em: 21 dez. 2022.

DESTRO, D. S. **Disputas políticas pela educação física escolar na Base Nacional Comum Curricular.** 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FERREIRA, F. A. A teoria do discurso e análise do discurso: De Ernesto Laclau a Michel Foucault. **Perspectivas**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 81-92, 2020. DOI: 10.20873/rpv4n2-61. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/view/7234>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GONZÁLEZ, F. Base Nacional Comum Curricular. **Parecer sobre Base Nacional Comum Curricular 3ª versão**. Parecer Crítico, 2017. Relator: Fernando Jaime González. Ijuí, Rio Grande do Norte, p. 1-36, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAMORELLI, L. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, maio/ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOPES, A. C. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, n. especial, p. 201-212, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v9i0.1052> 10.20396/etd.v9i0.1052. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1052>. Acesso em: 12 jun. 2021.

LOPES, A.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 19 out. 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/3112>. Acesso em: 22 ago. 2022.

NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20., 2017, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Editora Forma Diagramação, 2017, p. 2974-2978. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/10028/5320>. Acesso em: 22 ago. 2022.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set./2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwYrj9qbkgk39vxxyF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], n. 1, p. 153-169, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcsp/article/view/1533>. Acesso em: 15 maio. 2022.

PAIXÃO, J. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 170-182, maio/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p170>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PALMA, Â.; OLIVEIRA, A.; PALMA, J. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

RIBAS, J. F. M.; LANES, B. M.; FAGUNDES, F. M.; BORDINHÃO, L. S.; FOLLMANN, N.; OLIVEIRA, R. V.; SCHMIDT, V. A. O.; BITENCOURT, W. D. Aproximações da praxiologia motriz com o conceito de organização interna na Base Nacional Comum Curricular - Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54331>. Acesso em: 1 jan. 2025.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, set., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p32>. Acesso em: 19 abr. 2022.

RODRIGUES, L. P. As razões do populismo - The reasons for populism. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 765-770, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/P4Kw3cz4TTg6LX94j7TRw6s/?format=pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

ROCHA, M.; TENÓRIO, K.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Curriculum sem Fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 178-194, 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-juniorneira.htm>. Acesso em: 28 set. 2022.

SEVERINO, A.; PEREIRA, D.; SANTOS, V. Aventura e educação na Base Nacional Comum. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], n. 41, p. 107-125, 2016. DOI: 10.5585/eccos.n41.6954. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6954>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SOARES, C.; TAFFAREL, C.; VARJAR, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, O. Base Nacional Comum Curricular. **Leitura crítica do texto de educação física da BNCC.** Parecer crítico, 2017. Relator: Osmar Moreira de Souza Júnior. São Carlos, São Paulo, p, 1-4, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 23 mar. 2022.

VIANNA, J. C. A. Base Nacional Comum Curricular. **Parecer sobre 3ª versão da BNCC para educação física.** Parecer crítico, 2017. Relator: Alexandre Jackson Chan Vianna, p. 1-20, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.