

A elaboração dos documentos curriculares oficiais para Educação Física: a atuação das comunidades epistêmicas e disciplinares

The elaboration of official curricular documents for physical education: the action of epistemic and disciplinary communities

La elaboración de documentos curriculares oficiales para Educación Física: el desempeño de comunidades epistémicas y disciplinarias

Caroline Foggiato Ferreira
Universidade Federal de Santa Maria
cfoggiato@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5051-235X>

Andressa Aita Ivo
Universidade Federal de Santa Maria
dessaaita@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>

RESUMO

Este artigo busca compreender de que maneira as comunidades epistêmicas e disciplinares se articulam na formulação de propostas curriculares oficiais para a Educação Física nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Realizamos a análise documental dos PCN, das Lições do Rio Grande, das Orientações Curriculares do Ensino Fundamental, da BCNCC e da Reestruturação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, com ênfase nos contextos de influência e de produção de texto da abordagem do Ciclo de Políticas. Nos resultados, demonstramos a participação das comunidades epistêmicas e disciplinares na formulação de discursos hegemônicos e na construção das propostas curriculares. Concluímos que, no contexto de influência, houve maior reinterpretação dos discursos na esfera municipal, enquanto no contexto de produção de texto, emergiu o paradoxo entre a concepção consensual da cultura corporal de movimento e a falta de articulação dos documentos na organização curricular.

Palavras-chave: Comunidades disciplinares. Comunidades epistêmicas. Educação Física. Políticas curriculares.

ABSTRACT

This article aims to understand in what way the epistemic and disciplinary communities articulate in formulation of official curriculum policies to Physical Education, on national, state and municipal context. For this, we realized a documental analysis of National Curriculum Parameters, Rio Grande's Lessons, Elementary Education Curriculum Orientations, National Common Curriculum Core and the Rio Grande do Sul's Elementary

School and High School Curriculum Restructuring, with emphasis in influence and text production contexts from Policy Cycle Approach. In the results, we demonstrate the participation of epistemic and disciplinary communities in the formulation of hegemonic discourses and in the construction of curricular proposals. We conclude that in the context of influence there was a greater reinterpretation of discourses in the municipal sphere, while in the context of text production the paradox emerged between the consensual conception of body culture of movement and the lack of articulation of documents in the curricular organization.

Keywords: *Curriculum Policies. Disciplinary Communities. Epistemic Communities. Physical Education.*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprender cómo se articulan las comunidades epistémicas y disciplinarias en la formulación de propuestas curriculares oficiales de educación física a nivel nacional, estatal y municipal. Para esto, realizamos el análisis documental de los Parámetros Curriculares Nacionales, las Lecciones de Río Grande, las Pautas Curriculares para Educación Primaria, la Base Nacional Curricular Común y la Reestructuración Curricular para Escuelas Primarias y Secundarias en Rio Grande do Sul con énfasis en los contextos de influencia y producción de texto del enfoque del Ciclo de Políticas. En los resultados, demostramos la participación de comunidades epistémicas y disciplinarias en la formulación de discursos hegemónicos y en la construcción de propuestas curriculares. Llegamos a la conclusión de que en el contexto de influencia hubo una mayor reinterpretación de los discursos en la esfera municipal, mientras que en el contexto de la producción de textos surgió la paradoja entre la concepción consensuada de la cultura del movimiento corporal y la falta de articulación de los documentos en la organización curricular.

Palabras clave: *Comunidades disciplinarias. Comunidades epistémicas. Educación Física. Políticas curriculares.*

Introdução

A partir das duas últimas décadas do século XX, a reconfiguração do papel do Estado nos processos de implementação das políticas públicas baseou-se na ascensão de um modelo socioeconômico neoliberal, com foco na descentralização da gestão de recursos públicos e na performatividade, na eficiência, na competência e na homogeneização da cultura e do conhecimento. A partir das duas últimas décadas do século XX, o fortalecimento da influência de organismos e agências internacionais no fomento de agendas para reformas sociais, principalmente em países menos desenvolvidos, ressaltou a adoção desses discursos, bem como ampliou a participação de novos atores e representantes sociais na elaboração das políticas públicas (PEREIRA; SANTOS, 2008).

Por conseguinte, as propostas educacionais brasileiras foram inseridas em um projeto maior de (re)organização social, alinhadas à ideologia de determinados grupos sociais detentores das forças econômicas, políticas, culturais e sociais. A repercussão desse processo evidencia-se com a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, o aumento do controle sobre o trabalho docente e a gestão escolar e a padronização do currículo.

A partir da corrente crítica neomarxista, Apple (2006) defende que o currículo e a educação operam como mecanismos de controle social por meio das relações entre o conhecimento e os poderes econômico e cultural. Nesse sentido, sobretudo nos espaços de formulação e implantação das políticas curriculares, a legitimidade dos discursos que compõem os documentos oficiais decorre do acúmulo de capital econômico e cultural dos sujeitos participantes.

Dessa forma, conforme o autor, tomar o currículo e a cultura como meros produtos das forças econômicas que agem sobre a instituição escolar pode ser um erro, pois enquanto resultados de embates históricos e ideológicos, ambos também possuem influência sobre esse sistema. Em concordância, Lopes (2004) afirma que apresentar as políticas curriculares brasileiras como decisões verticalizadas das instâncias governamentais é equivocado, uma vez que estas são simultaneamente dirigidas às escolas e reformuladas por elas. Assim, incluem também os procedimentos de planejamento e das práticas docentes no cotidiano escolar.

As discussões a respeito de um currículo para a Educação Física no contexto escolar são frequentes, perpassando por questões fundamentais, como: o sujeito a ser formado, quais os critérios para a escolha do que será ensinado, a quem pertencem esses conhecimentos, as metodologias de ensino mais apropriadas e, ainda, o que se pretende com o ensino da disciplina na escola. De modo geral, observamos que a sistematização de propostas curriculares para essa disciplina seguiu as tendências e teorizações mais amplas da educação, o que, segundo Neira e Nunes (2009), resultou na disseminação de propostas com concepções teóricas bastante distintas.

A partir dessas constatações, evidenciamos que o currículo da Educação Física, inerente ao processo de reformas curriculares, recebe influências tanto de interesses do governo e de instituições intergovernamentais quanto das comunidades epistêmicas e disciplinares da área. Tendo isso em vista, pretendemos compreender de que maneira essas organizações se articulam na formulação de propostas curriculares oficiais para a Educação Física, nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa se deram a partir da abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*), elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe, no qual as políticas educacionais são tomadas como complexas e controversas, uma vez que demandam articulação e análise entre os processos micro e macropolíticos nos contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados e das estratégias (MAINARDES, 2006).

Mesmo cientes da importância dos cinco contextos integrantes do Ciclo, tendo em vista o objetivo deste trabalho, iremos nos deter na análise do contexto de influência e de produção de texto. No contexto de influência, ocorre o fluxo de ideias que constituíram as políticas públicas e as disputas entre grupos de interesse para estabelecer as finalidades e os significados sociais da educação. Esses grupos são formados por redes dentro e em torno de instituições sociais, tais como partidos políticos, agentes legislativos, agências multilaterais, bem como especialistas e profissionais de diversas áreas.

O contexto de produção de texto, por sua vez, pode ser compreendido como o resultado das disputas travadas no contexto de influência, ou seja, o local no qual as ideias do contexto anterior tomam a forma escrita. Nele, as ideologias e os discursos políticos tornam-se textos com linguagem voltada ao público mais geral, tanto no âmbito formal, por meio de documentos legais, quanto no informal, por meio de vídeos e comentários a respeito deles. A respeito desses textos, Mainardes (2006) ressalta que nem sempre eles se mostram claros e coerentes, isto é, podem ser contraditórios.

A coleta dos documentos para a análise documental (CELLARD, 2010) realizou-se a partir da pesquisa nos sites do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e junto à Secretaria do Município de Educação de Santa Maria/RS (Smed/SM). No âmbito nacional, foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); no estadual, o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (Lições do Rio Grande) e a Reestruturação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio; e, no contexto municipal, as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental.

A trajetória de elaboração dos documentos curriculares oficiais para Educação Física no ensino fundamental

Ao final do século XX, as conjunturas políticas, sociais e econômicas mundiais passaram por um processo de reformulação. A fim de superar os desgastes do sistema econômico baseado no fordismo, instaurava-se um modo de regulação no qual a

flexibilidade e a otimização de recursos eram marcas de um trabalhador eficiente, a partir da inserção de um discurso pautado no neoliberalismo. Em consonância, os ideais da globalização passaram a ser difundidos com o discurso de homogeneização cultural e de livre acesso às informações.

Nesse contexto, Apple (2006) considera que o ensino é entendido como coeficiente para o crescimento econômico e o progresso, sendo papel da escola garantir a formação de trabalhadores qualificados e diversificados. Para isso, as instituições de ensino têm de ser capazes de disfarçar as desigualdades sociais, reforçando o discurso do mérito, uma vez que, ilusoriamente, todos recebem as mesmas oportunidades em um sistema educacional e social homogêneo.

Em conformidade, Frigotto e Civiatta (2003, p. 97) expõem que a educação se situa na “disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas por uma nova ordem do capital e a efetiva democratização do acesso ao conhecimento”. Tal disputa evidencia-se nos contextos micro e macropolíticos, nos quais países emergentes são orientados a seguirem a ordem social vigente daqueles que possuem a centralidade do sistema econômico tido como ideal.

Nesse sentido, Moreira e Macedo (2013) destacam que, mesmo as reformas educacionais brasileiras conservando suas características próprias, a atribuição do currículo enquanto elemento central na transformação dos sistemas educacionais constitui-se como um marco global para as políticas educacionais. Os autores elencam as seguintes tendências internacionais dessas reformas:

- a) adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação; b) recursos a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial; c) elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas; e d) associação do currículo com um sistema nacional de avaliação (MOREIRA; MACEDO, 2013, p. 13).

Essa circulação de tendências nas reformas curriculares deve-se ao grau de articulação e de troca de conhecimentos e informações estabelecidos mundialmente entre os sujeitos da sociedade civil e política. Consequentemente, as reformas educacionais passam a ser orientadas por organismos e instituições internacionais, que, vinculados aos mecanismos de mercado, prescrevem uma nova agenda educacional global.

Nessa conjuntura, no contexto micropolítico, as políticas curriculares recebem destaque, de acordo com Lopes (2004), por se constituírem como um processo de negociação, seleção e produção de saberes e culturas a serem organizados e ensinados e,

dessa forma, implicarem diretamente na construção de documentos curriculares oficiais que guiarão a formação dos futuros trabalhadores. Contudo, ao analisar as produções teóricas desenvolvidas após dez anos da elaboração dos PCNs, primeiro marco concreto das políticas curriculares brasileiras, Lopes (2006) evidencia que muitas dessas análises ignoravam o fato de que as políticas curriculares são ressignificadas no contexto educacional e limitavam-se à crítica quanto ao papel verticalizado das ações do Estado e de organizações não governamentais no processo de construção dessas políticas.

Nesse sentido, a autora destaca a importância de considerar o papel de outros fatores que contribuem para a produção das reformas curriculares, tais como as comunidades epistêmicas e disciplinares. Os atores dessas comunidades “fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade/heterogeneidade” (LOPES, 2006, p. 35).

As comunidades epistêmicas são grupos de especialistas com “competência reconhecida em um domínio de conhecimento particular” (LOPES, 2006, p. 41), seja esse do campo educacional ou da economia e da administração. Assim, a partir da relação saber/poder que estabelecem frente a esses conhecimentos, essas comunidades passam a reivindicar a autoridade política necessária para difundir e validar discursos que perpassam pelos diferentes contextos de formulação dessas políticas, tal como o da cultura homogênea ou do conhecimento universal. Para Lopes (2006, p. 41),

As comunidades epistêmicas produzem tais instrumentos de homogeneização, na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções.

No que tange às comunidades disciplinares, Lopes e Macedo (2011) as entendem como redes de profissionais que atuam nas escolas ou que fazem delas seu objeto de estudo e que, assim, podem agir sobre as políticas reinterpretando-as no contexto da prática ou estabelecendo relações entre o campo científico e o campo escolar. Os atores da comunidade disciplinar circulam entre os contextos pertencentes ao Ciclo de Políticas, tornando pertinente a consideração a respeito da não homogeneidade de valores e posicionamentos no interior da comunidade (BUSNARDO; LOPES, 2010).

No contexto nacional brasileiro, as reformas curriculares começaram a ter mais ênfase a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que, no seu artigo 26, estabelece a necessidade da criação de uma base

nacional comum para educação básica, a qual deve ser composta por uma parte diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Os PCNs caracterizam-se por ser a primeira proposta de uniformização do currículo nacional, com o estabelecimento de um referencial educacional frente às necessidades sociais e econômicas do país.

A elaboração dos PCNs é anterior à própria promulgação da LDBEN, uma vez que as discussões acerca da necessidade da unificação dos sistemas educacionais nacionais advêm da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, e organizada por órgãos mundiais como a Organização das Nações Unidas para Educação, a Cultura e a Ciência (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Também participaram da Conferência representantes de governo, organismos nacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais. Todas essas entidades elaboraram, em conjunto, as Declarações de Jomtien e de Nova Delhi, nas quais as nove nações mais populosas do mundo firmam o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, objetivando tornar universal a educação fundamental.

A fim de que os países cumprissem com as metas expostas na Conferência, também foi elaborado o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, o qual previa ações em três níveis de concretização: ação direta em cada país; cooperação entre países com interesses em comum; e ação multilateral e bilateral entre a comunidade mundial. Em relação ao primeiro nível de concretização, estabeleceu-se a necessidade de um Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do qual os países deveriam instituir metas tendo em vista o acesso universal ao ensino fundamental e a conclusão deste nível de ensino, a melhoria nos índices de aprendizagem, a redução do índice de analfabetismo e o aumento na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante em todos os meios de educação, sendo sua eficácia aferida a partir das mudanças de comportamento.

No contexto brasileiro, ocorreu, em 1994, a divulgação do Plano Decenal de Educação, que se constituía a partir de um conjunto de diretrizes políticas com a preocupação de reconstruir o sistema nacional de educação básica, visando a um contínuo processo de atualização e negociação. O referido plano contou com a elaboração de estratégias para universalização do ensino fundamental e, com isso, esclarece como uma

de suas linhas de estratégia a fixação de conteúdos mínimos “capazes de pautar a quantidade de educação socialmente útil e de caráter universal” (BRASIL, 1994, p. 45).

O processo de formulação dos PCNs teve início a partir de um relatório da Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre as propostas curriculares já em andamento no Brasil e em outros países. A primeira versão do documento foi discutida nacionalmente, entre os anos de 1995 e 1996, por docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, instituições sociais, instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Com base nesses encontros, foram elaborados pareceres que, além de auxiliarem na reelaboração do documento, ressaltaram a “necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada” (BRASIL, 1997a, p. 15).

A produção dos PCNs deu-se sob forte influência do contexto global e de instâncias políticas, sociais, culturais e econômicas. Nas justificativas expressas pelo documento, declara-se que sua produção atende às obrigações impostas constitucionalmente e firmadas em compromissos com organismos internacionais, sobrepostas por um discurso que alega preocupação com a qualidade de ensino, tendo em vista os altos índices de evasão ou reprovação (UFRGS, 1996). Portanto, tem-se um conjunto de instituições que compõem o contexto de influência que produzirá efeitos significativos no contexto de produção do documento.

Nessa perspectiva, os esforços em relação à concretização da proposta educacional exposta nos PCNs devem se dar em quatro níveis de ações: os próprios Parâmetros; as propostas curriculares estaduais e municipais; a organização curricular das instituições de ensino; e o planejamento, por parte dos professores, dos processos de ensino-aprendizagem. Observamos, com isso, o direcionamento que o documento dá para a criação de novas propostas curriculares nos diferentes contextos educacionais.

Perante tais orientações, muitos estados brasileiros passaram a discutir e formular suas propostas curriculares, como é o caso dos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Acre e Sergipe (MARTINY. et. al., 2011). No Rio Grande do Sul, o processo de criação de um referencial curricular para o Estado iniciou no ano de 2007, em conjunto com outras ações do governo estadual para qualificar a educação. As primeiras ações se deram em torno da reestruturação das turmas e do aperfeiçoamento da autonomia financeira das escolas, por meio da atuação das Coordenadorias Regionais da Educação (CRE) e da Secretaria de Estado de Educação.

Em continuidade, o Programa Estruturante Boa Escola para Todos foi lançado em junho de 2008 e é composto por cinco projetos: Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul (Saers), Professor Nota 10, Escola Legal, Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional. Destacamos a criação de um sistema de avaliação de caráter complementar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que ocorre a nível nacional.

Em consonância, no ano de 2009, o governo estadual disponibilizou aos professores e alunos da Rede Estadual de Ensino as Lições do Rio Grande, como referencial curricular. Apresentadas como uma proposta de posição intermediária entre a centralização e a descentralização curricular, as Lições estão em conformidade com o que é exposto pelo Movimento Todos pela Educação¹, lançado em 2006, o qual fixa cinco metas para que, até o ano de 2022, o Brasil consiga estabelecer uma educação de qualidade para todos.

A terceira meta do Movimento Todos pela Educação diz respeito à garantia de que todos os alunos tenham um aprendizado adequado à sua série. Para isso, no Rio Grande do Sul, constituiu-se uma comissão com 22 especialistas, formada por professores de instituições de educação superior do Rio Grande do Sul e professores aposentados ou em atividade da rede estadual de ensino básico. Tais especialistas utilizaram as áreas de conhecimento e a matriz de referência do Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Enceja)² como alternativa para superar a fragmentação e a falta de articulação entre as disciplinas.

Dessa forma, o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul disponibiliza as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada ano letivo, desde os anos finais do ensino fundamental até o ensino médio. A partir desse referencial,

¹ O Movimento Todos Pela Educação foi fundado em 2006, com a missão de engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso com a efetivação do direito das crianças e dos jovens a uma educação básica de qualidade. Sem ligação com partidos políticos, o Movimento reúne representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais (TODOS PELÇA EDUCAÇÃO, 2017).

² O Enceja tem como objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos ao longo do processo escolar ou dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. O Exame pode ser realizado por estudantes do ensino fundamental e do ensino médio que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

a autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no direito de não ensinar de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 10).

No entanto, mesmo que o documento aponte a liberdade que as escolas teriam em definir os caminhos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, ao justificar a existência de um currículo estadual, acaba por se contradizer ao deixar explícito que, para melhorar a qualidade do ensino público no Rio Grande do Sul, é necessário que haja ações sobre “o que é nuclear na instituição escola: o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 11).

No tocante ao contexto municipal de Santa Maria – RS, durante os anos de 2011 até 2014, a Smed-SM trabalhou em conjunto com os professores e gestores da rede municipal de ensino, a fim de organizar uma proposta curricular para o ensino fundamental. Tais encontros constituíram-se como um período de formação continuada, no qual docentes e gestores tiveram a oportunidade de discutir questões sobre o currículo escolar, contando com a colaboração de professores formadores do Centro Universitário Franciscano (UFN) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ao final dessas formações, foram elaboradas as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, “um referencial curricular que visa direcionar o processo de ensino de aprendizagem de forma intencional traduzindo-se em currículos mínimos que orientarão as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria” (SANTA MARIA, 2014, p.4). Assim como os PCNs e as Lições do Rio Grande, o documento alega seu caráter flexível, uma vez que suas ideias podem ser enriquecidas e ampliadas de acordo com o contexto de cada escola, em seus planos de estudo e de ação anuais.

No período de três anos de elaboração do documento, foram realizados 32 encontros com docentes dos anos finais e reuniões mensais com os professores de 4º e 5º anos. Já os professores dos anos iniciais tiveram seus estudos sistematizados a partir do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Em relação ao currículo para Educação Física, evidenciamos que o documento referente aos anos iniciais foi sistematizado por especialistas e docentes de Pedagogia, pois, na rede municipal, não há especialização por disciplinas até o 5º ano.

No que diz respeito aos anos finais, a organização curricular ocorreu inicialmente por meio do programa denominado Ações Extensionistas de Assessoramento às Escolas de Educação Básica, com o apoio do Programa de Ações Extensionistas Multidisciplinares de Formação Continuada de Professores (Proext). No tocante à Educação Física, o Proext foi integrado por professores e acadêmicos que participavam do Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (Gpelf), do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM. Ao final do primeiro ano, mesmo com a finalização do Programa, os professores formadores e da rede municipal concordaram em dar continuidade aos encontros de formação por meio de uma parceria entre a SMED-SM e o GPELF (ROSSETTO; et. al., 2015).

Para além do processo de formação continuada, a produção das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental teve como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Municipais e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Tais diretrizes orientaram as bases teóricas do documento quanto aos princípios, aos objetivos, às estratégias da ação educativa, à metodologia, à avaliação e às concepções do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando os modelos de sujeito e sociedade que a rede municipal de ensino almeja formar.

É possível observar que, a partir da década de 1990, foram realizados esforços para formulação de propostas curriculares nos sistemas de ensino nacional, estadual e municipal, inerentes a diferentes contextos de influência. Contudo, desde 2014, novos debates emergiram no contexto brasileiro, a fim de elaborar um novo referencial curricular a nível nacional, a BNCC. Tal documento possui caráter normativo e servirá como base para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, integrando os sistemas de ensino enquanto instrumentos de gestão por rede.

Desse modo, a BNCC é vista como parte integrante de uma Política Nacional de Educação Básica, na qual ações em relação à formação de professores, à infraestrutura escola e à avaliação da educação básica são articuladas a fim de garantir a qualidade na educação. Assim, o processo de elaboração da BNCC foi justificado da seguinte maneira:

A BNCC, ao propor uma referência nacional para a formulação de currículos, constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino – da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios – visando a superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE (BRASIL, 2016, p. 28).

Para tanto, a BNCC “apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 24). Ao entender a educação como um direito, o documento procura esclarecer as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso às aprendizagens necessárias para o exercício da cidadania.

O processo de elaboração de um novo referencial comum curricular nacional teve início com a formação de um Comitê de Assessores e Especialista, composto por docentes universitários com atuação na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento, bem como por docentes da educação básica e técnicos das secretarias de educação indicados, respectivamente, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O referido Comitê formulou o documento inicial da BNCC, que foi disponibilizado para consulta pública, via internet, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) no período de setembro de 2015 a março de 2016.

Além disso, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (Dicei/SEB) promoveu reuniões, seminários e fóruns em espaços públicos, como escolas, universidades e sindicatos, a fim de mobilizar os estados, o Distrito Federal e os municípios na discussão dessa versão preliminar. Por fim, foram solicitados relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos às associações científicas e professores pesquisadores de universidades que não eram componentes do Comitê. Os resultados desses processos de consulta passaram por uma nova análise de equipes de pesquisa da Universidade Federal de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e foram sistematizados em relatórios enviados ao Comitê, que, em conjunto com os pareceres de especialistas, constituíram a segunda versão do documento, lançada em 2016.

Novamente, em âmbito estadual, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul promoveu a Reestruturação Curricular Estadual para o Ensino Fundamental e Médio. O documento orientador foi lançado em 2016, a fim de garantir o direito de todos à educação e orientar o trabalho a ser desenvolvido pelas escolas.

A elaboração da Reestruturação Curricular foi norteadada pela perspectiva educacional humanista exposta na Declaração de Incheon, elaborada a partir do Fórum Mundial da Educação de 2015, promovido por agências multi e bilaterais, instituições não governamentais e privadas, além de representantes de governo e de movimentos sociais. Tendo em vista a não concretização das metas apontadas pelas Declarações de Jomtien

(1990) e de Dakar (2000), a nova proposta aponta como compromisso urgente dos países signatários “uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 1).

O documento baseia-se na promoção de ações que visem à inclusão, aos direitos humanos, ao respeito à diversidade, à qualidade de ensino, ao acesso e às oportunidades de educação ao longo da vida. Quanto à implementação da agenda conjunta, a Declaração evidencia a responsabilidade do governo, principalmente, na promoção de novas políticas educacionais e no aumento do financiamento para educação em todos os níveis, entendendo-a como um direito gratuito dos cidadãos.

A Reestruturação Curricular tem por base os seguintes marcos legais: a Constituição Brasileira, a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), o Parecer CEEEd nº 545/15 e o Plano Estadual de Educação (Lei nº 14.705/2015). Dessa forma, norteia-se:

a educação no Rio Grande do Sul a partir de um espectro amplo, contemplando os processos formativos que se desenvolvem na vivência/convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 4-5).

No tocante à organização do documento, evidenciamos que as CREs e dos diretores e professores de escolas estaduais foram divididos em polos de trabalho e, a partir da leitura e do estudo das Lições do Rio Grande e da segunda versão da BNCC, formularam os textos introdutórios de cada área de conhecimento, que são: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Por conseguinte, buscou-se articular um trabalho interdisciplinar e coletivo entre os especialistas e representantes governamentais e os profissionais que atuam cotidianamente nas escolas.

Atuação das comunidades epistêmicas e disciplinar nos contextos de influência e de produção de texto

Cronologicamente, constatamos que ocorreu uma democratização na elaboração dos documentos oficiais, haja vista a maior participação de docentes, gestores, pesquisadores, estudantes e pais. Ainda assim, a maior influência nos discursos veiculados nos referenciais curriculares advém das comunidades epistêmicas e disciplinares, com destaque às agências multilaterais, aos organismos governamentais e não governamentais,

além dos docentes universitários, que promovem ou participam das discussões político-ideológicas.

Percebemos que tais comunidades, especialmente as agências multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco, a Unicef, o Banco Mundial e o PNUD, além do Movimento Todos pela Educação e de secretarias e entidades governamentais, como a Undime e o Consed, influenciaram com mais intensidade os PCNs, as Lições do Rio Grande e a BNCC. Esses documentos alertam para a relevância de adequar a educação nacional aos imperativos internacionais e nacionais de qualidade e homogeneização do conhecimento, mediante a subordinação dos conhecimentos ao desenvolvimento de competências e habilidades. Na versão analisada da BNCC, ao fazer referências às propostas curriculares nacionais e estaduais anteriores – tais como os PCNs e as Lições do Rio Grande –, apresenta-se sinteticamente essa relação:

No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos currículos dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês). (BRASIL, 2017a, p. 16).

Dessa forma, lançamos mão de Ball (2001), segundo o qual as proposições presentes nas políticas educacionais atuais não estão restritas apenas aos ideais dos Estados-Nações. Afinal, atualmente, está cada vez mais complexo distinguir entre políticas educativas de diferentes partidos políticos rivais, uma vez que as políticas nacionais são definidas por meio de termos consensuais que balizam as políticas educativas a nível internacional, fenômeno que Ball (2001, p. 100) denomina como o “fim da política” ou “epidemia de política”.

Tal fenômeno culmina com atual regressão da legitimidade dos Estados-Nações, devido à necessidade de adequação dos governos ao contexto de transformação econômica global, tendo em vista a expansão do poder das cooperações multinacionais, da movimentação do mercado financeiro global e da produção industrial moderna (BALL, 2001). Embora tenham discursos controversos em alguns pontos, as agências multilaterais passam a indicar as reformas sociais necessárias para que os países em desenvolvimento

se ajustem aos constantes avanços tecnológicos da “era das informações”, entre elas, as educacionais. No tocante às reformas educacionais. De acordo com Beech (2009, p. 37),

Uma das funções autoproclamadas dessas organizações não é apenas projetar soluções para os problemas educativos atuais, mas também identificar – ou melhor dizendo, predizer - os problemas que nos esperam no futuro. Desta maneira, a UNESCO, a OCDE, e o Banco Mundial se posicionam com as “autoridades científicas” que podem predizer o futuro e que, além disso, podem esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário) a que muitas vezes chamam de “a era da informação”.

Conforme o autor, esse modelo universal tem como base os discursos a favor da descentralização das políticas educacionais, da autonomia da escola, da educação permanente, de um currículo centralizado baseado em competências, de sistemas centralizados de educação e da profissionalização docente. As agências multilaterais, enquanto comunidades epistêmicas, passam a difundir instrumentos de homogeneização que atuam como indicadores para a formulação de propostas curriculares, tais como o discurso presente nas Declarações de Jomtien e de Incheon quanto ao direcionamento dos conhecimentos escolares como meios para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho ou para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Tendo em vista tais instrumentos de homogeneização, estabelecemos articulações com a teorização de Michel Apple a respeito das relações entre hegemonia e currículo. Conforme esclarece Apple (2006, p. 39), a hegemonia “refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados valores e ações que são vividos” e que levam ao controle social, ou seja, a hegemonia não se limita a questões de mera manipulação, está também relacionada com a incorporação de uma única visão de mundo.

De acordo com Lopes (2004, p. 111), as políticas curriculares são entendidas como um “processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados”, portanto, capaz de legitimar conhecimentos e culturas a serem ensinadas. Nesse sentido, observamos que a crescente participação e relevância dos especialistas epistêmicos no apontamento de metas para a educação mundial, principalmente no que se refere à educação como caminho para o crescimento econômico dos países em desenvolvimento, corroboram para o direcionamento das instituições de ensino com “mecanismos de preservação e distribuição cultural e econômica” (APPLE, 2006, p. 37) por meio das reformas curriculares.

Este processo de legitimação das comunidades epistêmicas já foi identificado e analisado por autores como Dias e López (2006), Beech (2009), Lopes (2006) e Shiroma, et. al. (2011), os quais destacam o fato de que a credibilidade dessas instituições se dá a partir da participação e promoção de um fluxo de ideias em diversos setores sociais. Os discursos expostos nas publicações dos organismos multilaterais, e incorporados na produção dos documentos curriculares oficiais, alinham-se com aspectos ideológicos das classes dominantes e dos setores empresariais. Portanto, concordamos com Shiroma, et. al. (2011, p. 227) quando afirmam:

apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de “eficiência e eficácia” em seus processos internos. A resolução de crise educacional implicava entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos os “atores sociais” pela efetivação das mudanças necessárias.

Tais imperativos são evidentes, por exemplo, na exposição de metas da Declaração de Jomtien, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, nos documentos do Movimento Todos pela Educação, no Relatório Delors e na Declaração de Incheon proveniente do Fórum Mundial de Educação, quando esses se posicionam a favor da descentralização e da ampliação da participação de outros setores sociais nas decisões educacionais; da exposição das avaliações de desempenho escolar; e da submissão dos conhecimentos ao desenvolvimento de capacidades e habilidades inerentes as questões cognitivas e de formação para o trabalho.

Desse modo, ao entendermos as instituições sociais e os fatores que as cercam, neste caso, as escolas e as reformas curriculares, enquanto espaços neutros, estaremos fortalecendo o *modus operandi* das recentes políticas educacionais. O ato educacional, visto sob uma perspectiva relacional, está ligado a instituições que historicamente favorecem determinados grupos sociais, a partir da distribuição de recursos.

Ainda que os documentos curriculares oficiais aleguem possuírem certa flexibilidade, a partir da qual as escolas e os professores poderão fazer alterações didático-metodológicas conforme o contexto escolar, constatamos que, de maneira geral, os discursos que fomentaram as propostas, como os PCNs, as Lições do Rio Grande, a BNCC e a Reestruturação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, estão articulados com aqueles defendidos pelas comunidades epistêmicas. Assim,

consideramos que a produção dos documentos se articulou com o contexto global por meio de instâncias políticas, sociais, culturais e econômicas.

Entretanto, quando observamos o contexto local, concordamos com Beech (2009, p. 39), o qual, após analisar a influência das agências multilaterais nas reformas educacionais da América Latina, constatou um processo de reinterpretação das diretrizes globais, pois estas “costumam ser significativamente abstratas e não levam em conta as culturas e instituições políticas de cada país”. Observamos esse processo de recontextualização com maior impacto na elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (SANTA MARIA, 2014), uma vez que participaram dessa, basicamente, membros de grupos de pesquisa de instituições superiores de Santa Maria, professores e gestores da rede municipal de ensino, portanto, integrantes mais próximos da cultura e das necessidades locais. Conforme o documento (SANTA MARIA, 2014, p. 4),

essa proposta constitui em um documento resultante de estudos realizados pelos profissionais docentes da rede municipal de ensino através de encontros de formação continuada que aconteceram no período de 2011 a 2014. Tais encontros tiveram o foco na discussão sobre currículo escolar sendo que em determinados momentos contaram com a participação de professores formadores da Universidade Federal de Santa Maria e do Centro Universitário Franciscano, ora organizados de forma geral (palestras, jornadas, seminários e outras), ora por disciplina, ora por etapa de ensino. Durante esse processo, construímos, pesquisamos, vivenciamos, experimentamos, discutimos, propusemos conceitos, fizemos escolhas do que propor como currículo para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

No contexto de produção de texto, considerando que o processo de formulação das políticas educacionais não está restrito às instâncias estatais e legislativas, os textos assumem dois estilos: o *readerly* e o *writerly*. O primeiro diz respeito aos textos com viés prescritivo, nos quais os professores são apenas consumidores dos discursos ali transcritos. Já nos textos *writerly*, ocorre o envolvimento dos leitores como coprodutores, visto que são convidados a participar da interpretação do texto (MAINARDES, 2006).

Nesse sentido, destacamos a participação das comunidades disciplinares na produção das propostas curriculares oficiais para Educação Física. Ao longo dos anos, mesmo com a maior abertura à participação dos professores do ensino básico na elaboração dos documentos no tocante à Educação Física, ainda percebemos a falta de um consenso epistemológico que constitua a legitimidade da área no contexto escolar, fato que resulta de uma hibridização de discursos no ato da formulação das propostas. Segundo Lopes (2004; 2005), ao considerarmos as políticas curriculares como políticas

culturais – cujo intuito é orientar a formação de identidades homogêneas e a difusão de consensos relativos a uma determinada ordem social –, encontramos os discursos híbridos como produtos de um processo de recontextualização dessas políticas.

Nesse processo, de acordo com Bernstein (1996; 1998 *apud* LOPES, 2005, p. 54) os textos oficializados ou não pelo Estado circulam pelo contexto educacional de maneira fragmentada, fazendo com que alguns discursos sejam “mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los”. Tendo em vista que o autor aponta os integrantes das comunidades disciplinares como um campo para essa recontextualização, observamos, em concordância com Apple (2006), que o papel dos intelectuais na ampliação da hegemonia se dá a partir da negação dos conflitos existentes em cada disciplina, estabelecendo um falso consenso acerca das especificidades da Educação Física.

Nos documentos analisados, de modo geral, os objetivos e conteúdos da Educação Física são organizados a partir da “cultura corporal de movimento”. Segundo Pich (2005), a cultura corporal de movimento é o maior consenso da área e deriva das discussões epistemológicas que visavam à superação do caráter biologicista-mecanicista, contrapondo-o à dimensão social, histórica e cultural do corpo e do movimento. Dessa forma, a partir de uma visão ontológica, “o corpo passa a ser visto como o *locus* de inserção do homem na cultura” (PICH, 2005, p. 108).

O autor identifica a cultura corporal de movimento como uma ponte entre as concepções da cultura corporal, de matriz teórica marxista, e da cultura de movimento, que advém da fenomenologia. Desse modo, observamos que o principal avanço dessa concepção diz respeito à inserção da Educação Física nas discussões culturais. De acordo com Bracht (2005), os conhecimentos dessa disciplina podem ser compreendidos como construções históricas concretas, no âmbito das práticas corporais, que podem ser experimentadas e (re)construídas de acordo com o contexto.

Embora a cultura corporal de movimento seja uma unanimidade, no que tange à concepção de conhecimento exposta nos documentos, observamos que a sua compreensão se dá de diferentes formas em cada um deles. Para além, no caso dos PCNs e das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, a concepção varia também dos anos iniciais para os anos finais.

Nesse sentido, corroboramos com Caparróz (2003), quando este afirma que, os PCNs para os anos iniciais (primeiro e segundo ciclos) apenas retomam de maneira simplória as concepções que formaram a Educação Física até aquele momento e acaba por

não esclarecer nitidamente qual a concepção a ser adotada para esses anos de ensino. Já em relação aos anos finais, embora o documento faça menção às abordagens “psicomotora”, “construtivista”, “desenvolvimentista” e “críticas”, não aprofunda a discussão sobre os aspectos políticos e pedagógicos dessas teorias.

Mesmo que os PCNs esclareçam o entendimento da Educação Física como uma área responsável pelos saberes inerentes à cultura corporal de movimento, quando presente no contexto escolar, tem o intuito de democratizar, reproduzir e transformar esta cultura, a fim de desenvolver o exercício crítico da cidadania e a melhora na qualidade de vida dos alunos. Com base nisso, podemos inferir que

ao tentar recorrer às abordagens pedagógicas, o que se tentou foi a possibilidade de um consenso, de uma pluralidade de concepções, em que a ideia central é de que tais abordagens aportaram conhecimentos mais destacados em cada área (pedagógica, psicologia, sociologia, fisiologia, motricidades, aprendizagem motora) e, assim, o que se deve fazer é a junção do que há de “bom” em cada uma e elaborar orientações que contemplem a pluralidade das abordagens. Percebe-se, deste modo, *a perspectiva de um ecletismo que tenta nos convencer da necessidade e viabilidade da neutralidade político-pedagógica* (CAPARRÓZ, 2003, p. 316, grifos nossos).

No caso das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, a divergência entre as concepções dos anos iniciais para os anos finais se dá de maneira mais explícita, uma vez que, na parte do documento dirigida aos primeiros cinco anos do ensino fundamental, a Educação Física não recebe nenhum tratamento teórico. Assim a abordagem fica implícita nos descritores referentes à disciplina, os quais denotam um caráter psicomotor, higienista e cognitivista, afastando-se das discussões acerca do corpo e do movimento enquanto construções culturais da humanidade.

No entanto, no caso dos anos finais, quando o processo de formação continuada contou com professores de Educação Física da rede municipal e com integrantes universitários com estudos na área da Educação Física escolar, a discussão e a exposição da concepção da disciplina no documento seguiu uma corrente com viés mais crítico, apontando para a utilização do conceito de cultura corporal de movimento

Como o conjunto de múltiplas manifestações como danças, lutas, esportes, jogos, ginásticos e ainda práticas emergentes tais como: as atividades na natureza ou outras que possam ser incorporadas de acordo com o contexto escolar. A Educação Física entendida a partir desta perspectiva inclui a abordagem de temas voltados à saúde e qualidade de vida, aqui entendidas para além de uma visão exclusivamente biológica (SANTA MARIA, 2014, p. 104).

Quanto às Lições do Rio Grande e às duas versões da BNCC, evidenciamos, em concordância com Martiny, et. al. (2011) e Neira e Souza Junior (2016), que se aproximam à definição da cultura corporal de movimento como um produto da linguagem corporal, que possibilita aos estudantes a interação com o mundo e a sua expressividade enquanto sujeitos.

Ante essa questão, destacamos que, nas Lições do Rio Grande e na BNCC, respectivamente, a Educação Física é entendida por

Tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 114).

Tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2016, p. 99).

Tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leituras e produção (BRASIL, 2017a, p. 171).

A partir da constatação dos diferentes sentidos direcionados à cultura corporal de movimento em cada documento, também podemos constatar a heterogeneidade na forma como cada proposta organiza seus conteúdos e objetivos para a Educação Física. O contraste se dá desde os aspectos que guiaram a organização dos conhecimentos, transpassando a maneira como esses estão dispostos para cada ano de ensino, e principalmente, quanto à autonomia e flexibilidade pedagógica a partir dessas organizações curriculares. No entanto, conforme Ball (1987 *apud* LOPES, 2011, p. 265) nos adverte:

O processo de especialização e socialização em uma disciplina implica aceitar uma seleção, uma organização, um ritmo e uma distribuição do conhecimento, realizados em determinado marco pedagógico. Muitos dos conflitos entre comunidades disciplinares são decorrentes desses marcos pedagógicos das disciplinas serem diferentes e incomensuráveis entre si. [...] quando os conflitos se desenvolvem dentro de uma mesma comunidade disciplinar, essa disciplina apresenta-se com menos poder nas lutas institucionais.

A partir das considerações aqui apresentadas sobre os documentos no tocante à Educação Física, constatamos que, de maneira geral, durante o processo de elaboração das propostas curriculares oficiais analisadas, os integrantes das comunidades disciplinares da Educação Física unem-se na tentativa de instaurar um consenso quanto à hibridização dos principais discursos inerente a esses documentos. Fenômeno esse que observamos com a constituição dos comitês de assessores e especialistas na elaboração das Lições do Rio Grande e da BNCC, os quais são formados por autores de vertentes epistemológicas muito próximas e recorrentes no contexto acadêmico da disciplina.

Nos PCNs, nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e na Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, não é possível evidenciar com tanta clareza a continuidade dos integrantes das comunidades disciplinares em relação aos demais documentos, seja pela questão temporal, seja pela questão contextual. Todavia, é possível identificar que persistem, basicamente, as mesmas condições dos discursos híbridos, por exemplo, quanto à concepção acerca da Educação Física e a posterior explanação dos objetivos da disciplina para o ensino fundamental. Mesmo com o avanço das produções teóricas relacionadas à prática pedagógica e às abordagens desta disciplina, o que tem sido evidenciado é que não há convergência quanto às especificidades da Educação Física escolar. A respeito disso, Neira e Nunes (2009, 9. 90) nos alertam que

Esse equívoco permite uma multiplicidade de interpretações tão grande que em algumas escolas é percebida a coexistência de diversos currículos da Educação Física ou, até mesmo, intervenções que misturam, de forma descomprometida, os simulacros dessas teorias.

No que tange às causas desse paradoxo, entre as inúmeras interpretações acerca da área e da falta de um planejamento concreto durante as práticas pedagógicas, os autores mencionados apontam que as divergências epistemológicas acarretam uma falta de compreensão, ainda na formação inicial dos professores, sobre a relevância dos conhecimentos da Educação Física. Estudos recentes (NEIRA; VARGAS, 2018; ILHA, 2019) analisam que a área da Educação Física ainda possui certa dificuldade de identificar as fronteiras quando questionada sobre seus saberes, conhecimentos ou campos de pesquisa, uma vez que, historicamente, tem sido permeada por disputas teóricas de vertentes tradicionais, críticas e pós-críticas. Contudo, diante do que analisamos ao longo deste artigo, a Educação Física não passou despercebida nas constantes reformas curriculares

do Brasil, que resultam na oficialização de currículos em âmbito nacional, estadual e municipal.

Considerações Finais

A nova ordem social, posta em voga a partir dos anos 1990, acarretou a reformulação das políticas educacionais brasileiras, a fim de conduzir o país para sua inserção no sistema econômico internacional globalizado, que visa à flexibilização dos processos de produção e à desregulamentação do capital. Dessa forma, abrem-se espaços para influências externas ao Estado na formulação de reformas sociais com o intuito de promover socialmente os discursos inerentes a determinados grupos sociais detentores de poder econômico e cultural.

No contexto das reformas educacionais, as políticas curriculares ganham destaque no processo de naturalização de valores e de criação de instrumentos hegemônicos, pois parte delas a seleção daqueles conhecimentos que são ou não considerados legítimos para a aprendizagem escolar. Assim, torna-se evidente que a formulação de propostas curriculares não se restringe ao *locus* dos Estados-Nações, ela também sofre influências de diversos organismos e agentes presentes nas comunidades epistêmicas e disciplinares.

A Educação Física não se distancia dessas discussões, uma vez que percebemos teorizações acerca de seu currículo corroborando as que transcorrem no contexto educacional geral. Todavia, tal fato gerou uma multiplicidade de interpretações a respeito da área, o que nos levou ao objetivo de compreender de que maneira as reformas curriculares dos últimos vinte anos têm repercutido na elaboração de documentos curriculares oficiais para Educação Física Escolar no ensino fundamental.

Quanto à comunidade epistêmica, observamos sua influência mais concreta nos PCNs, nas Lições do Rio Grande, na BNCC e na Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Sul, por meio da reprodução de discursos, como o da cultura hegemônica e do conhecimento universal. Destacamos, como principais integrantes dessa comunidade e criadores desses discursos, as organizações multilaterais e os setores empresariais, bem como instituições governamentais e não governamentais.

Todavia, destacamos que, ao considerar o contexto local, é possível identificar processos de ressignificações desses discursos, como no caso da formulação das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, na qual participaram professores da rede municipal de Santa Maria, estudantes e docentes de instituições superiores. Tendo

isso em vista, acrescentamos à discussão a importância das comunidades disciplinares na elaboração dos documentos curriculares.

Portanto, percebemos que, ao longo dos anos, o espaço de discussão dessas propostas oficiais foi se democratizando e abrindo-se para a participação de professores da educação básica, fato que fortaleceu a inserção de discursos no contexto de produção dos textos, por meio da relação entre o contexto oficial das propostas e a sua atuação no contexto da prática escolar. Ainda a respeito das comunidades disciplinares da Educação Física, destacamos a busca por um consenso quanto à hibridização de teorias na tentativa de estabelecer as especificidades e legitimar a disciplina no contexto escolar.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BEECH, J. A internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a, 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. 96p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. 114p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. 174p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n1/v16n1a05.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CAPARRÓZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.). **A Educação Física na Argentina e no Brasil**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Editores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53-66, 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

ILHA, F. R. da S. As condições de emergência histórica na construção dos currículos da Educação Física: os discursos curriculares em questão. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 25, p. 344-357, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/917/pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2020.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-183, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 33-52, 2006. Disponível em: <[curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MARTINY, L. E. et al. O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise curricular. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, p. 1-14, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/9769>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Enceja**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enceja>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

NEIRA, M. G.; VARGAS, C. P. A Educação Física brasileira por entre distintas epistemologias e o entrave da área 21. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 893-914, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.005>>. Acesso em: 09 de mai. 2020.

PEREIRA, M. Z. C.; SANTOS, E. S. Globalização e políticas curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do Currículo**, v. 1, n.1, p. 65-99, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/3642>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. **Dicionários crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul: Lições do Rio Grande: linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, v. 2, 2009.

_____. Departamento Pedagógico/ SEDUC-RS. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio**: documento orientador. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao-curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

ROSSETTO, G. A. R. da S. et al. Professores da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS: relato de processo de formação continuada. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 14-

23, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/2316546418222>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SANTA MARIA. Secretaria de Município da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Santa Maria: Secretaria de Município e Educação, 2014.

SHIROMA, E. O. et al. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso em: 24 jan. 2017.

UFRGS. Análise do documento “Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, Edimilson S. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: Unesco, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Marina Ávila Biriél*

Submetido em 15/01/2018

Aprovado em 07/05/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)