

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO FÍSICA E BNCC: ONDE ESTÁ WALLY, O GÊNERO E A SEXUALIDADE

CURRICULUM, PHYSICAL EDUCATION AND BNCC: WHERE IS WALLY, GENDER AND SEXUALITY

Recebido em: 31/07/2020

Aceito em: 17/08/2020

Anderson José de Oliveira¹
Nayara Rios Cunha Salvador²

Resumo: O presente artigo traz informações sobre teorias curriculares, questões de gênero e também sexualidade no que se refere à disciplina Educação Física. Em relação a esse conteúdo, serão apresentadas algumas abordagens que vão desde o tecnicismo, passando pelas metodologias críticas até chegar às pós-críticas. Buscou-se compreender como o gênero e a sexualidade são tratados em cada uma dessas perspectivas no âmbito da Educação Física escolar. Posteriormente, foram feitas considerações sobre a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) bem como suas descrições no que se refere às práticas pedagógicas. Objetiva-se contribuir com o debate sobre um assunto que é relativamente novo nos meios educacionais: a Base Nacional Comum Curricular. Propõe-se uma reflexão sobre como se expressam em tal documento questões relativas ao gênero e à sexualidade. Foi feita também uma articulação destes com a Educação Física, conteúdo obrigatório nas escolas em todo o território brasileiro. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se estrutura na correlação de fontes bibliográficas e documentais. Chegou-se à conclusão que a entrada da BNCC como documento obrigatório no cenário nacional traz novos elementos para a prática pedagógica dos professores no Brasil e apresenta retrocessos na discussão da temática gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Teorias curriculares; Educação Física; BNCC; Gênero; Sexualidade.

Abstract: This article provides information on curriculum theories, gender issues and sexuality with regard to physical education. In relation to this content, some approaches will be presented, ranging from technicality, through critical methodologies to post-critical ones. We sought to understand how gender and sexuality are treated in each of these perspectives in the context of school physical education. Subsequently, considerations were made about the BNCC (National Common Curricular Base) as well as their descriptions with regard to pedagogical practices. The objective is to contribute to the debate on a subject that is relatively new in educational circles: the National Common Curricular Base. A reflection is proposed on how gender and sexuality issues are expressed in such a document. An articulation of these was also made with physical education, mandatory content in schools throughout the Brazilian territory. It is a qualitative research, which is structured in the correlation of bibliographic and documentary sources. It was concluded that the entry of BNCC as a mandatory document on the national scene brings new elements to the pedagogical practice of teachers in Brazil and presents setbacks in the discussion of the theme of gender and sexuality.

Keyword: Curricular theories; PE; BNCC; Genre; Sexuality.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Educação/ UFJF- Juiz de Fora – MG. E-mail: andersonjfmgr@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9548-3241>

² Mestre em Educação/UFJF - Juiz de Fora – MG. E-mail: nayara616@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1132-3019>

INTRODUÇÃO

Falar sobre currículo é algo repleto de nuances e significados. Traçar que caminhos seguir remete a falar também sobre visões de mundo, crenças, aonde se quer chegar e de que forma se quer chegar.

Assim também se faz a trajetória da Educação Física escolar. Ela passou por inúmeras transformações desde sua inserção em terras brasileiras. Inicialmente chamada de ginástica, posteriormente com enfoque principal no esporte de rendimento, até chegar a metodologias mais humanistas.

Na atualidade, essas discussões ganham força ao serem articuladas com outras questões presentes no cotidiano escolar e na vida dos alunos, como o gênero e a sexualidade. Além disso, amplia-se a necessidade do debate sobre currículo e suas perspectivas diversas, uma vez que foi introduzido no ambiente escolar um documento oficial que determina os pilares do que vai ser ensinado em todo território nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tal documento foi construído contando com a contribuição da sociedade civil, possuindo duas versões provisórias até chegar à definitiva, publicada no ano de 2017. Tal base servirá de fundamento para a construção de currículos de todas as instituições de ensino no território nacional. Sendo assim, é necessário conhecer o que ela traz em suas diretrizes, buscando uma compreensão de seus pressupostos, e as possíveis mudanças nos temas anteriormente tratados como transversais, como o gênero e a sexualidade. É importante assimilarmos como tais mudanças poderão afetar a vida dos (as) professoras/es e alunas/os Brasil afora.

Justifica-se a busca em compreender como as diversas teorias do currículo apresentam as relações entre Educação Física, gênero e sexualidade uma vez que, segundo Goeller (2013) a Educação Física é uma disciplina que aparentemente confere liberdade aos corpos e problematiza as questões a eles relacionadas. Deste modo, espera-se que tal área do conhecimento também se depare com outras questões presentes no contexto das atividades corporais, como as adequações sexo-gênero e as representações e inquietações de alunas/os sobre sexualidades.

A referência no título ao personagem Wally³ se faz pelo fato de que, de acordo com nosso entendimento, com a publicação da última versão da BNCC, assim como o personagem “Wally”, conceitos relacionados a gênero e sexualidade ficaram escondidos no currículo. No entanto, diferente desse personagem dos quadrinhos, tais conceitos se esconderam tanto, que ninguém mais consegue visualizá-los. Diferente também do personagem que perde e encontra seus pertences, perdeu-se de uma maneira quase que definitiva, discussões, entendimentos e a compreensão de algo que é essencial em qualquer ambiente escolar. É nítida a supressão da discussão desses temas nessa base que agora é o pilar para todo o sistema educativo do Brasil. Sendo assim, tais temáticas perderam espaço ficando talvez relegadas à boa vontade de alguns professores que inclusive, não encontram respaldo e orientação em documentos oficiais para tal trabalho.

Para a realização do presente artigo, foi utilizada metodologia de cunho qualitativo. Segundo Paulilo (1999), através da pesquisa qualitativa é possível adentrar nas intenções e motivos por meio dos quais ações e relações adquirem sentido. A autora segue dizendo que este tipo de pesquisa é essencial quando o que está sendo pesquisado demanda estudos fundamentalmente interpretativos. Embasados nessa abordagem, realizamos uma busca de autores na literatura disponível que discutiam assuntos condizentes aos temas aqui tratados. As reflexões desses autores foram correlacionadas com documentos oficiais publicados no Brasil como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996). Como orientação teórica desse processo usamos como instrumento de reflexão, um posicionamento pós-crítico.

Alinhados com as questões acima apresentadas, apontamos que, mesmo não sendo objetivo do presente artigo uma discussão mais profunda sobre a BNCC, trazemos informações que julgamos importantes acerca do tratamento dado às questões de gênero e sexualidade no referido documento, bem como sobre sua articulação com a Educação Física escolar. Sendo a Educação Física um conteúdo obrigatório segundo a LDB/1996, pensamos ser importante discutir o passado, o presente e o futuro desse componente curricular e suas mais diversas possibilidades e assuntos que o atravessam.

³ A referência diz respeito ao personagem “Wally” dos quadrinhos. Em suas histórias, expressivamente ilustradas, tal personagem está sempre escondido. Ele normalmente perde seus pertences como livros, equipamentos, sapatos. A ideia das histórias é que o leitor encontre “onde está Wally”.

ANTES DE TUDO, UMA PITADA DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Para a adequada compreensão das questões exploradas neste trabalho, é preciso deixarmos claro o entendimento que trazemos acerca do gênero e da sexualidade como marcadores identitários da diferença e instrumentos de análise sociológica.

Segundo Bortolini (2011), falar de gênero é falar sobre relações de poder materiais e simbólicas que envolvem todos os seres humanos. Nesse sentido, o gênero está relacionado a uma norma social, cultural e histórica que institui certos modos de ser, significar os corpos, andar, falar, entre outras expressões, como possíveis apenas a partir de um viés biológico e regulador. O autor comenta:

Assim, falar sobre gênero não significa falar "de mulher", mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias "mulher" e "homem". Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos (BORTOLINI, 2011, p. 29).

Um destaque importante deve ser feito, ainda acerca da compreensão da categoria de gênero, para os estudos empreendidos por Judith Butler, em termos da desconstrução do gênero como natural e binário. Segundo Butler (2004) a generificação e o senso próprio ou o autorreconhecimento em uma determinada categoria de gênero só se dá na medida que ocorra dentro de determinadas normas sociais. Ou seja, não há um gênero fundacional que esteja diretamente relacionado à genitália humana; depende-se, então, do “exterior”, do social, para reivindicar-se o que é um homem ou uma mulher (ou nenhum dos dois) e, conseqüentemente, compreender-se como pertencente (ou não) a uma dessas categorias.

Do mesmo modo, a autora advoga que também é socialmente regulada a noção de sexualidade. Parte-se do entendimento de sexualidade como desejo; afeição, que em nada está dependente do gênero e da materialidade do corpo, apesar de ser assim apresentada socialmente, numa tríade que articula sexo - gênero - desejo como interdependentes. Nesse sentido, a autora afirma:

Gêneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em

outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2003, p.38).

Jesus (2012), aponta a sexualidade ou orientação sexual como a atração afetiva, sexual ou afetivo-sexual por alguém. Ou seja, trata-se das formas de expressar os desejos e prazeres.

Feitas essas rápidas conceituações, passamos a pensar como se instituem historicamente os currículos na área de Educação Física e sua relação (de saber-poder) com questões constituintes da subjetividade humana, entre diversas outras: o gênero e a sexualidade.

CURRÍCULO QUANDO NASCE ESPALHA IDEIAS PELO CHÃO

Em termos etimológicos, currículo é uma palavra de origem latina referindo-se a um percurso que deve ser realizado.⁴ Segundo Lopes; Macedo (2013), há bastante tempo, estudos curriculares têm trazido definições distintas sobre o que é currículo. No entanto, há um aspecto comum em relação a tudo que está sob essa denominação: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. (LOPES; MACEDO, 2013, p.19). Convém destacar, no entanto, que qualquer conceito de currículo possui sentido parcial e está localizado historicamente.

Na visão de Silva (2019) as teorias curriculares estão divididas em três grandes grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. As tradicionais não se preocupavam em fazer uma crítica mais radical aos arranjos educacionais existentes ou sobre as formas dominantes de conhecimento, ou ainda, em um aspecto mais geral, a forma social dominante. Seu foco estava nas formas de organização e elaboração do currículo, no como fazer. Eram referenciais de aceitação, ajuste e adaptação.

Como contestação das teorias tradicionais surgem as teorias críticas. Estas trazem para o campo curricular a discussão sobre a organização dos presentes arranjos sociais e educacionais. “As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e

⁴ Tal definição encontra-se no *site*

< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm > Acesso em 24.07.2019

transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” (SILVA, 2019 p. 30). Mesmo não sendo exclusividade de análise, o marxismo embasa muitas dessas teorias, trazendo uma reflexão voltada à luta de classes.

Já as teorias pós-críticas, segundo Silva (2019), surgem no intuito de afirmar que existem disparidades em relação a classes sociais, no entanto elas estão presentes também na cultura, gênero, raça, dentre outros marcadores sociais. Dentre as perspectivas pós-estruturalistas, temos o feminismo, o estudo étnico racial, os estudos de gênero, a teoria *queer* e o multiculturalismo. Para a concepção pós-estruturalista do multiculturalismo crítico,

a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como “não diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente” (SILVA, 2019, p. 87).

É essa noção da diferença como construção social e discursiva que nos leva à seguinte pergunta: como são tratadas as diferenças nas teorias curriculares na Educação Física? Mais especificamente, onde estão (escondidas) as questões de gênero e sexualidade tão presentes nos corpos que habitam as práticas corporais nas aulas?

Para responder tais questões, discutiremos, mesmo que de forma simplificada, as teorias de currículo relacionadas à Educação Física escolar e sua relação com os temas, ora transversais, de gênero e sexualidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO: CADÊ O CURRÍCULO QUE TAVA AQUI?

Podemos dividir as teorias curriculares da educação física, assim como fez Silva (2019), nas categorias: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Em relação a essa primeira categoria, nota-se que ela se fez presente quando da implementação da Educação Física no Brasil, ainda no período Imperial. Segundo Oliveira (2004), neste período começa efetivamente a história desse componente curricular no país. Os primeiros livros traziam assuntos que nada lembram a Educação Física na atualidade, tais

como eugenia, puericultura e gravidez. Levando em consideração o período histórico, logo percebe-se que os temas de gênero e sexualidade não estavam presentes no currículo formal.

A Educação Física sofria influência de duas áreas: a médica, devido às diversas teses da faculdade de medicina que tratavam do tema Educação Física, e a militar, pelo fato de o exercício físico tornar-se obrigatório nas escolas militares.

O modelo tradicional continuou em vigor e, em fins de 1930 e início de 1940, outras perspectivas de conhecimento sobre o corpo entram em voga sobrepondo-se a instrução militarista. O esporte é amplamente difundido na sociedade, conseqüentemente também nas escolas brasileiras. (BRACHT, 1999)

As aulas de Educação Física assumiram os códigos esportivos do rendimento, da competição, comparação de recordes, seleção de talentos, exclusão, regulamentação rígida e a racionalização de meios e técnicas. Esses aspectos entrelaçados a uma perspectiva biologizante do corpo, fizeram com que, durante muito tempo, as questões de gênero e sexualidade fossem excluídas do currículo da Educação Física, bem como pautavam a separação das aulas com base no gênero, de modo que meninos e meninas faziam aulas em locais e momentos diferentes; separadamente (DEVIDE, et. al, 2011)

Continuando a trajetória dessa disciplina, já no período pós 1964, o tecnicismo influenciou fortemente o sistema educacional brasileiro. Foi o período de difusão de cursos técnicos profissionalizantes e a educação era vista como o caminho para a formação de mão de obra qualificada (BRASIL, 1997).

Nos anos de 1970, o governo militar investiu na Educação Física com intuito de formar um exército de jovens fortes e saudáveis além de desmobilizar forças políticas oposicionistas. Estreitaram-se neste período histórico os laços entre esporte e nacionalismo. A iniciação desportiva passou então a ser um dos eixos fundamentais do ensino da Educação Física.

Este modelo entrou em crise na década de 1980.

A entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da EF, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Mas esse viés encontra-se num movimento mais amplo que tem sido chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980. (BRACHT, 1999, p.77)

A abertura política ocorrida no Brasil durante a década de 1980 permitiu que diversos profissionais da Educação Física produzissem uma crítica ao papel que a área havia historicamente desempenhado no país. A partir desse momento, surgiram novas teorias no trato do conhecimento relacionado à Educação Física, destacando-se na década de 1990, as teorias críticas.

Dentre essas, sobressai-se a perspectiva crítico-superadora. Ela surgiu a partir da obra de um grupo autodenominado “Coletivo de Autores”, que, no ano de 1992, lançou o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”.

Dialogando com esse coletivo, Oliveira (2015) expõe que tal obra inspira-se no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Seus autores dizem que a reflexão pedagógica deve levar a um projeto político pedagógico que seja *diagnóstico* porque remete à leitura da realidade, *judicativo* porque julga a partir de uma ética voltada aos interesses de uma classe social e *teleológico* porque aponta um caminho de transformação da realidade. Tal proposta curricular afirma que o Brasil é composto por diferentes classes sociais de interesses antagônicos. Sendo assim, ela se coloca a favor dos interesses das camadas populares.

Segundo Oliveira (2015) os autores da metodologia crítico superadora consideram a Educação Física uma prática pedagógica que trata de um conhecimento denominado de “cultura corporal”, formado por atividades expressivas como a dança, o esporte, o jogo e a ginástica.

Dessa forma, a materialidade corpórea foi historicamente construída, existindo assim uma cultura corporal advinda de conhecimentos socialmente produzidos e acumulados no decorrer da história, os quais precisam ser retraçados e ensinados para os estudantes das instituições escolares. É necessário, então, que o discente possua a compreensão de que o homem não nasceu pulando, arremessando, jogando. As atividades corporais foram edificadas em determinados períodos históricos como resposta a desafios ou necessidades humanas. (OLIVEIRA, 2015 p.31-32)

O grande mérito dessa obra “é a elucidação da dialeticidade da dimensão cultural do corpo e do corpo na cultura e mais, particularmente, no reconhecimento da atividade humana que produz tal dimensão e, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, é produzido por ela” (SOUZA JUNIOR *et al*, 2011, p. 408).

Apesar do forte apelo crítico das teorias pautadas no materialismo histórico dialético, sua noção de que a realidade seja tomada como totalidade concreta, ou seja, um todo

estruturado em desenvolvimento, faz com que nuances consideradas mais subjetivas tenham sido, até certo período histórico, relegadas a segundo plano, tendo sido retomadas apenas nos anos mais recentes, mais especificamente após os anos 90 (TOITIO, 2017).

Outra pedagogia de viés Marxista, criada por Dermeval Saviani (2000), que destacamos aqui é a pedagogia histórico-crítica. Segundo Oliveira (2015) na obra de Saviani “Escola e Democracia”, o autor expõe que é necessário lutar contra a degradação do ensino oferecido às camadas populares. Para que isso aconteça, é necessário focar a atenção aos conteúdos ministrados na escola, pois o dominado precisa tomar para si aquilo que os dominantes detêm, sendo tal fator essencial para sua libertação. O autor segue dizendo que a escola tem a função de socializar o saber sistematizado. A existência desta instituição está vinculada à apropriação de elementos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, sendo necessário criar maneiras para efetivar esse processo. É preciso organizar e sequenciar o saber de modo que as crianças passem a dominar o conhecimento oferecido pela escola. Dessa forma,

pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência a cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 1992, p. 29).

Tal metodologia foi apropriada por um coletivo de professores da cidade de Juiz de Fora - MG, produzindo-se o livro “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física” (REIS, et al., 2013). Tal obra não obteve a mesma repercussão do livro que sistematizava a pedagogia crítico-superadora. No entanto, ela se refere a uma iniciativa de professores atuantes nas redes de ensino de Juiz de Fora em sistematizar um conhecimento relacionado à Educação Física escolar. Por isso destacamos alguns pontos dessa obra.

O referido livro, escrito em 2013, aborda os pressupostos criados por Saviani, organizando-os, para tratar de conhecimentos relacionados à Educação Física escolar. Nos

dois primeiros capítulos, há discussões a respeito da função da escola na atualidade e fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino da disciplina Educação Física de modo a promover uma reflexão crítica sobre a cultura corporal. A partir do terceiro capítulo, são feitas reflexões a respeito de seis temas da cultura corporal: jogos e brincadeiras, ginástica, esportes, dança, luta e circo.

Compreendemos a importância das teorias (críticas) acima elencadas. Elas foram e são essenciais na compreensão de certos aspectos relacionados ao ambiente educativo. No entanto, destacamos a seguinte reflexão: como é possível manter-se de forma saudável em uma sala de aula, de modo a aprender os conteúdos que, na visão de Saviani (2000) seriam responsáveis pela emancipação da classe trabalhadora, se este mesmo espaço de aprendizagem é também um espaço de exclusão e opressão baseado nas diferenças pautadas em marcadores sociais como gênero, sexualidade e etnia? Deste modo, cabe pensar as possíveis e necessárias interlocuções das teorias críticas com algumas questões que ultrapassam a totalidade e a estrutura; um intento que se dá a partir das teorias pós-estruturalistas e pós-críticas do currículo.

Dentro da perspectiva acima anunciada, temos Marcos Garcia Neira (2016). Ele se utiliza do multiculturalismo crítico e dos estudos culturais para propor um currículo cultural da Educação Física.

Segundo Neira (2016), o multiculturalismo crítico, levando em conta a desorganização contemporânea do capitalismo, deverá comprometer-se, nas esferas que vão do local ao mundial, com a transformação. Os defensores da referida pedagogia não têm pretensões de neutralidade, sendo que o autor acima, citando Kincheloe e Steinberg (2012), expõe que a desigualdade de classe, mesmo sendo uma preocupação do multiculturalismo crítico, não é a única categoria, pois ela interage com a etnia, com o gênero e com outros marcadores sociais.

No que se refere ao trato do conhecimento relacionado à Educação Física escolar, os

multiculturalistas críticos reafirmam o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos alunos abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais e gêneros das populações estudantis. O que se propõe é que os educadores investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações. O multiculturalismo crítico insiste que os professores aprendam a empregar essas experiências de tal maneira que sejam respeitadas por toda a coletividade (NEIRA, 2016, p. 18).

Dialogando com as propostas de Marcos Garcia Neira, publicadas em diferentes fontes bibliográficas, Santos; Brandão (2018), expõem que o currículo cultural da Educação Física, proposto pelo referido autor tem, dentre outros, os pressupostos de reconhecimento da diversidade e promoção do diálogo entre as culturas. Outro aspecto relevante é o de considerar as práticas corporais como mecanismos de identidade dos indivíduos, utilizando os conhecimentos que os alunos levam para a escola, tendo como objetivo a obtenção de transformações sociais.

É no âmbito das teorias pós-críticas que a Educação Física, suas práticas e currículos passam a ter maior ênfase em relação ao gênero e à sexualidade. Essa "virada" ocorre, segundo Deive, et al. (2011), principalmente a partir dos anos 90, quando as aulas passam a ser mistas e as pesquisas sobre gênero e sexualidade começam a intensificar-se no contexto da educação.

No contexto anunciado, passa-se a pensar o corpo para além de suas bases biológicas, entendendo-o não apenas como um dado natural, mas, sobretudo, como produto de relações entre natureza e cultura que tornam este corpo marcado pelas diversas estruturas sociais, temporais, econômicas, étnicas, etc. E se os corpos são diferentes, é necessário pensar que os gêneros e as identidades também o são (GOELLNER, 2010).

Concebendo as aulas de Educação Física como ambiente em que os corpos estão em evidência, logo, estas aulas tornam-se espaço provável para que surjam questões que se materializam nestes corpos, dentre elas, o gênero e a sexualidade. Neste sentido, importa saber como as teorias curriculares têm se ocupado de tais indagações no sentido de orientar o trabalho de professoras/es da área.

Após essas reflexões, destacamos algumas informações sobre a BNCC para, posteriormente, mostrar como essa base se organiza no conteúdo Educação Física e suas diversas interseccionalidades.

E ESSA TAL DE BNCC?

Desde a Constituição de 1988, pensava-se na construção de um currículo comum para todo o Brasil. Tal pretensão foi reafirmada na LDB/1996. Segundo Neira; Souza Junior (2016), no início do presente século, o governo federal publicou documentos orientadores

para os ensinos médio, fundamental e infantil e, em 2014, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) mencionou a importância de um documento dessa magnitude.

A BNCC teve duas versões provisórias antes da definitiva, publicada no ano de 2017, que servirá de fundamento obrigatório para todos os currículos no território nacional. Na construção dessa base foram feitas consultas públicas que eram disponibilizadas no site do MEC.

A terceira versão, que passou a excluir o ensino médio em razão da aprovação da Lei 13.415 de 2017 –, resultou do trabalho de uma nova equipe – comitê gestor –, formalizada pela Portaria n. 790, de 27 de julho de 2016, em articulação com os relatórios disponibilizados por Consed e Undime. Ressaltamos que tal comitê foi composto apenas por secretários atuantes no MEC, ficando sob sua responsabilidade a convocação da equipe de redatores da terceira versão. A última etapa aconteceu após a entrega da terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que se responsabilizou pela realização de audiências públicas – nas cinco regiões do Brasil – para debate sobre o documento (realizadas entre 07 de julho e 11 de setembro de 2017). Dessas audiências, conduzidas por membros do CNE, participaram alguns convidados específicos e também foram abertas vagas para o público amplo, porém a participação deste estava condicionada à capacidade de lotação do local. Após as referidas audiências e debates entre os membros do CNE, o documento foi aprovado (não por unanimidade, pois recebeu 3 votos contrários) e, finalmente, homologado pelo MEC, em 20 de dezembro de 2017. (SOUZA 2018 p. 104-105)

Segundo essa versão da BNCC (BRASIL, 2017) durante a educação básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer para proporcionar aos discentes o desenvolvimento de dez competências. Estas são definidas como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, pleno exercício da cidadania e mundo do trabalho. Como exemplo das competências temos:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), as etapas de escolarização possuem componentes curriculares contidos nas áreas do conhecimento. Essas áreas estão divididas em:

- Linguagens: composta pelos conteúdos Educação Física, língua portuguesa, arte e língua inglesa;
- Matemática;
- Ciências da Natureza: ciências;
- Ciências Humanas: geografia e história;
- Ensino Religioso.

Observa-se que na BNCC cada área do conhecimento apresenta aprendizagens essenciais denominadas de habilidades. Sendo um currículo direcionado por competências, os conteúdos são chamados de objetos de conhecimento, organizados em unidades temáticas.

Segundo o referido documento (BRASIL, 2017), cada área do conhecimento estipula competências específicas que devem ser desenvolvidas no período de nove anos. Essas últimas expressam como as dez competências gerais se mostram nessas áreas. Em áreas como Linguagem e Humanas, há a definição de competências específicas do componente (língua portuguesa, Educação Física, história etc.) para serem trabalhadas pelos alunos no decorrer dessa etapa de escolarização.

Dentre esses componentes, a Educação Física aparece na BNCC definida como o

componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. 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. (BRASIL, 2017, p. 211)

Tal disciplina está dentro da área de Linguagens. Sobre essa área, o referido documento aponta que as atividades do homem se dão mediadas por diferentes linguagens, dentre elas, a verbal, corporal, visual, sonora e digital. Por meio dessas práticas, os indivíduos interagem consigo e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nesse convívio, estão entrelaçados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Essa inserção, acima referida, se justifica pelo fato de as práticas corporais serem textos culturais suscetíveis à leitura e produção. Elas estão organizadas em seis unidades temáticas, sendo elas: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Esses conteúdos são distribuídos tendo em vista as competências para cada bloco. No entanto, existem aqueles que não são trabalhados em todos os blocos.

A BNCC, publicada no ano de 2017, propõe dez competências específicas para a Educação Física, sendo os conhecimentos das práticas corporais competências e habilidades articulados com oito dimensões do conhecimento. São elas: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário.

Analisando o documento acima referendado, surge o seguinte questionamento: onde ficam gênero e sexualidade na BNCC com relação às habilidades e competências referentes à Educação Física?

O primeiro ponto, no que se refere a tal questionamento, é delimitar que, antes da BNCC, a temática de gênero e sexualidade era contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), através dos temas transversais, divididos em saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo.

Desse modo, as questões relativas a gênero e sexualidade deveriam ser trabalhadas em todas as disciplinas, de acordo com os parâmetros estabelecidos no tema "orientação sexual", que trazia entre os objetivos do trabalho transversal deste tema no ensino fundamental: "reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas"; e, ainda, "respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano" (BRASIL, 1997, p. 91). Assim, compreende-se que o referido documento reconhecia a necessidade de se abordar as questões tanto relacionadas ao gênero quanto à sexualidade em todas as disciplinas, incluindo a Educação Física.

Após a promulgação da BNCC em 2017, os temas transversais passam a ser apresentados como "temas contemporâneos transversais" (TCT), no documento "Temas Contemporâneos Transversais na BNCC" (BRASIL, 2019), sendo extinto o tema orientação sexual. Passam a existir, então, os seguintes temas: meio ambiente, economia, saúde,

cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia, que são desdobrados em alguns micro temas. Nenhum desses micro temas, entretanto, fazem referência a gênero ou sexualidade. Nem mesmo estas palavras aparecem no documento em questão.

O "desaparecimento" dos termos acima elencados é resultado de relações de poder e força que se dão no âmbito político nacional atualmente. Quando a BNCC foi inicialmente elaborada, suas versões anteriores à versão final traziam as expressões gênero e sexualidade; porém, com uma intensa pressão de algumas vertentes políticas conservadoras e relacionadas ao que se convencionou chamar "bancada da bíblia", tais termos foram retirados tanto do Plano nacional de Educação (PNE), quanto da BNCC. Nota-se que

[...] questões de gênero foram retiradas do Plano Nacional. Como efeito, quando se constrói a nova base nacional curricular, chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida a partir do novo plano, ficou fácil retirar o tópico orientação sexual, pois tal tema não faz mais parte do escopo da educação escolar (NASCIMENTO; CHIARADIA, 2017, p. 108).

Pensando nessa supressão dos termos e na noção de que estes encontram-se subentendidos, percebe-se que tal ação tem um propósito: aquele de silenciar, biologizar e mascarar as questões de gênero e sexualidade na escola, ao serem concebidas, por certos grupos, como assunto referente apenas aos pais e à família. Nesse sentido, este tipo de ação contribui para que aquilo que é proibido seja ainda mais experimentado e falado, podendo gerar efeito contrário ao esperado. “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência, e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada”. (FOUCAULT, 1988, p.12)

Ocorre que, esta "transgressão deliberada" a qual Foucault (1988) se refere, uma vez que não tenha espaço nas aulas, irá acontecer, provavelmente, fora delas, nos momentos em que os/as alunos/as não têm uma referência intelectual adulta para auxiliar com suas dúvidas. Deste modo, essas crianças, adolescentes e jovens ficarão à mercê de suas próprias questões e no caso de não terem responsáveis ou familiares que façam um diálogo franco sobre elas, correm o risco de naturalizar problemas como violência, desigualdade de gênero, assédio, hipersexualização do corpo feminino, masculinidade tóxica, entre outros aspectos que só podem ser compreendidos caso sejam discutidos com base em informações e referenciais teóricos que permitam tal compreensão. Sozinhos/as dificilmente os/as alunos/as conseguirão empreender isso.

Portanto, a supressão dos temas de gênero e sexualidade do currículo proposto na BNCC (2017) prejudica principalmente aqueles/as alunos/as que não têm acesso a esse debate no âmbito familiar, inviabilizando assim, o dever do Estado proposto no segundo artigo da LDB 9394/96, frustrando as possibilidades de pleno desenvolvimento do educando: "Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Entendemos assim que são necessárias novas discussões em torno da BNCC (BRASIL, 2017) para futuras reformulações nesse documento. Que essa base seja um pilar na construção dos currículos brasileiros, mas um pilar que aborde todas as temáticas necessárias de serem trabalhadas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou diferentes possibilidades no trato do conhecimento, especificamente na relação entre currículo, Educação Física, gênero e sexualidade, que vão de teorias tradicionais, passando pelas críticas até chegar às pós-críticas. É muito provável que diferentes professores no Brasil adotem as pedagogias aqui explicitadas para fundamentar sua prática docente⁵. Acreditamos que essas práticas correspondam à visão de mundo desses professores. Sendo assim, um professor preocupado principalmente com a transmissão do conteúdo, focado em normas e técnicas provavelmente adotaria uma pedagogia tradicional. Caso esteja voltado à problematização dos conteúdos historicamente produzidos, numa perspectiva de libertação e conscientização da relação entre a escola e a classe trabalhadora, este professor se voltaria a uma abordagem baseada nas teorias críticas. Seguindo o mesmo raciocínio, um professor preocupado em valorizar a cultura de seus alunos, e considerar no ambiente escolar discussões que passam pela etnia, gênero, sexualidade, classe social dentre outros, provavelmente adotaria uma perspectiva pós-crítica.

Nesse aspecto, a BNCC (BRASIL 2017) não adota uma perspectiva única relacionada a abordagens pedagógicas, até porque ela foi escrita e discutida por diferentes indivíduos, formulada e reformulada até chegar a sua versão final. No entanto é perceptível que se perdeu

⁵ Sobre prática docente ver CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educação em Revista**, n. 29, p. 191-205, 2007.

espaço para a discussão de questões relacionadas ao gênero e as sexualidades nesse documento, o que acreditamos ser prejudicial à educação brasileira.

Talvez esse quadro possa ser revertido futuramente através de possíveis reformulações nessa base. No entanto, no presente momento, podemos visualizar que a entrada da BNCC na educação propicia novos elementos para que os professores organizem sua prática pedagógica. Fica difícil precisar o que mudará a partir da aplicação desse documento. Será que a BNCC realmente será a base de todos os currículos no Brasil ou apenas um referencial fictício? De que forma ela influenciará a prática dos professores? Essa proposta curricular auxiliará na melhora da qualidade da educação nesse país? E onde ficam as questões sobre gênero e sexualidade que antes deste documento já não estavam no centro das discussões sobre currículo, mas ainda assim, faziam parte delas? Agora nem isso mais será possível? Pensamos que nesse momento sobram dúvidas e somente o tempo poderá responder a todas elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, n.123, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953> Acesso em 27 maio 2020.

BRACHT, Valter. **A Constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto de 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 31.05.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação**. 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf Acesso em 27 maio 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004, 288 p

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física** – São Paulo: Cortez, 1992.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educação em Revista**, n. 29, p. 191-205, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DEVIDE, Fabiano Pries, et al. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1, p.93-103, jan./mar. 2011.

FOULCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOELLNER, Silvana. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GOELLNER, Silvana. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984> Acesso em 26 maio 2020.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em 27 de maio 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1ª ed. – São Paulo: Cortez: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Maria Livia. CHIARADIA, Cristiana de França. A retirada da orientação sexual do currículo escolar: regulações da vida. **Sisyphus Journal of education**, vol. 5, issue 01, 2017, pp. 101 – 116.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011a. 332 f. Tese (Livre docência) – Metodologia do ensino de Educação Física, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. **Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física**. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 195-205, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul/set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos**. *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **O multiculturalismo Crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física**. *Temas em Educação Física Escolar*. Rio de Janeiro. v.1 jan/jun. 2016.

OLIVEIRA, Anderson José de. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora**. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física** – São Paulo: Brasiliense, 2004.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999.

REIS, Adriano de Paiva, et al., organizadores. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. **Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural?** *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 33 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, v. 5)

SAVIANI, **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SOUZA, Alice Moraes Rego de, et al. **Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?** Cad. Letras UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2o semestre 2018.

SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 391-411, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed, 11 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ZOTTI. Solange Aparecida. **Currículo**. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm Acesso em 24.07.2019.

SOUZA, Alice Moraes Rego de, et al. **Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?** Cad. Letras UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2o semestre 2018.

TOITIO, Rafael Dias. Um marxismo transviado. **Cadernos Cemarx**, nº 10, 2017. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10921> Acesso em 27 maio 2020.

WIKIPEDIA. **Where's Wally?**. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Where%27s_Wally%3F. Acesso em 26.06.2020