

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ONDE ESTÁ O LAZER?

*THE COMMON NATIONAL CURRICULAR BASE (BNCC):
WHERE IS LEISURE?*

*LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL (BNCC):
¿DÓNDE ESTÁ EL OCIO?*

CARLOS ALBERTO FONSECA^I

CÁTHIA ALVES^{II}

HÉLDER FERREIRA ISAYAMA^I

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),
Belo Horizonte/MG - Brasil

^{II} Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
de São Paulo (IFSP), Salto/SP - Brasil

RESUMO O objetivo desse estudo foi descrever e analisar como o lazer é tratado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerado aqui como um dispositivo estratégico de governamento, no contexto da educação infantil e do ensino fundamental. Buscamos identificar em quais áreas o lazer é citado; detectar de que maneira essas áreas abordam o tema e analisar qual enfoque é dado ao lazer nas três versões do documento. O estudo utilizou a combinação das pesquisas bibliográfica e documental, com o auxílio da técnica de análise de conteúdo. Como conclusão identificamos que o termo lazer aparece nas três versões da BNCC e é citado onze vezes na primeira versão, vinte e sete vezes na segunda e quinze vezes na terceira. O termo lazer é citado nos textos específicos de diferentes áreas do conhecimento, tais como: geografia, educação física, arte e história, o que pode indicar o caráter multidisciplinar que o termo assume, também, dentro do contexto escolar. Por fim, indicamos que o lazer estabelece relações com elementos ligados à cultura corporal, ao esporte, às tecnologias, à pluralidade artística e cultural e a saúde.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO. LAZER. CURRÍCULO.

ABSTRACT The purpose of this study was to describe and analyze how leisure is treated in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considered here as a strategic device of governance, in the context of early childhood education and elementary education. We seek to identify in which areas leisure is cited; to detect in what way these areas approach the theme

and to analyze which approach is given to leisure in the three versions of the document. The study used the combination of bibliographical and documentary research, with the help of the content analysis technique. As a conclusion we have identified that the word leisure appears in all three versions of the BNCC and is quoted eleven times in the first version, twenty-seven times in the second and fifteen times in the third. The term leisure is cited in the specific texts of different areas of knowledge, such as geography, physical education, art and history, which may indicate the multidisciplinary aspect that the term also assumes within the school context. Finally, we indicate that leisure establishes relationships with elements related to body culture, sports, technologies, artistic and cultural plurality, and health.

KEYWORDS: EDUCATION. LEISURE. CURRICULUM.

RESUMEN El propósito de este estudio fue describir y analizar cómo se trata el ocio en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada aquí como un dispositivo estratégico de gobierno, en el contexto de la educación de la primera infancia y la educación primaria. Buscamos identificar en cual áreas del ocio se citan; para detectar de cual manera estas áreas abordan el tema y analizar cual enfoque se da al ocio en las tres versiones del documento. El estudio utilizó la combinación de investigación bibliográfica y documental, con la ayuda de la técnica de análisis de contenido. Como conclusión, hemos identificado que la palabra ocio aparece en las tres versiones de BNCC y se cita once veces en la primera versión, veintisiete veces en la segunda y quince veces en la tercera. La palabra ocio se cita en los textos específicos de diferentes áreas del conocimiento, como geografía, educación física, arte e historia, que pueden indicar el carácter multidisciplinario que el término también asume dentro del contexto escolar. Finalmente, indicamos que el ocio establece relaciones con elementos relacionados con la cultura corporal, deportes, tecnologías, pluralidad artística y cultural, y salud.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN. OCIO. PLAN DE ESTUDIOS.

INTRODUÇÃO

Desenvolver uma reflexão sobre a relação entre lazer e educação, não é tarefa fácil, em virtude dos diferentes pontos de vista apresentados por estudiosos que se dedicam a essas temáticas. No entanto, essa discussão requer a adoção de uma postura e posicionamento conforme ressalta Marcassa (2004, p.126) isso deve acontecer em “face da gama de possibilidades, aspectos, desafios e dificuldades que tal questão envolve”.

No que se refere ao lazer, o compreendemos como um objeto multidisciplinar que não está vinculado a uma única área do conhecimento. Quanto ao contexto escolar, o lazer não é um conteúdo exclusivo de uma única disciplina e pode ter seu potencial identificado em diferentes espaços e tempos do currículo e das atividades extracurriculares. De acordo com Oliveira (2015) a experiência multidisciplinar não prejudica a especificidade das áreas de conhecimento, tampouco seu campo de atuação, pois, ela acaba aflorando a diversidade e a originalidade durante a resolução de determinadas situações ou problemas.

Assim, o lazer pode ser uma forma de proporcionar ao aluno uma consciência das manifestações culturais como referência situacional de sua realidade, enquanto cidadão participativo, dentro de sua comunidade e em conformidade com as mudanças e interações sociais.

Diversos autores defendem a ideia de que a escola, como um todo, pode assumir a educação para e pelo lazer como um de seus eixos do conhecimento, o que pressupõe colocar em questão as próprias finalidades sociais da instituição escolar. Isso implicaria em uma mudança na cultura escolar, abrangendo no âmbito da sua atuação, profissionais de diversas áreas como: educação física, geografia, artes, turismo, história, pedagogia, entre outros (REQUIXA, 1977, BRACHT, 2003, MARCELLINO, 2004, 2005; PACHECO, 2004, 2006; PINTO, 2008; FRANÇA, 2003).

Por essas razões, e na tentativa de ampliar o debate sobre a relação entre lazer e educação, esse estudo foi organizado a partir de um enfoque normativo e prescritivo, através de documentos oficiais que regem a educação brasileira. Nesse caminho, a nossa escolha foi analisar os documentos referentes a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após consulta nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu do Ministério da Educação (MEC), em 6 de abril de 2017, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente a educação básica nos níveis de educação infantil e de ensino fundamental. O CNE teve a incumbência de emitir parecer relativo ao documento, após ser apreciado e votado pelo Conselho Pleno (CP) constituído por membros da instituição. O parecer foi encaminhado ao MEC ficando disponível para homologação, o que ocorreu em dezembro de 2017. Desde então, esse documento se configura em uma política educacional a ser implantada em todos estados da federação brasileira, estipulando-se ali direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da rede pública e privada de ensino.

Embora se configure em um documento construído com a participação pública, parece estabelecer conexões com propostas e políticas ligadas às reformas educacionais da década de 1990. Algumas delas são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e posteriormente o Plano Nacional de Educação (PNE). É de competência do CNE o monitoramento contínuo e avaliação periódica da execução das metas do PNE, bem como, a elaboração de políticas públicas para assegurar a implementação de estratégias para cumprimento dessas metas.

Semelhanças estruturais podem ser percebidas entre a BNCC e os PCNs, pois se apoiam no ideário de competências gerais que dialogam com os componentes curriculares no decorrer da educação básica (BRASIL, 2017b, c) com base na “construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2017c, p.18). Para ambos os documentos, é atribuída à educação uma função salvacionista, que foi identificada e debatida por estudiosos da área de políticas educacionais como “uma velha máxima salvacionista” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47), que são políticas públicas educacionais influenciadas por agências internacionais ligadas a economia.

Para a pesquisa em questão, recorreremos, especificamente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constituiu o objeto de análise desse estudo, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017c. p. 7).

As primeiras versões da BNCC, divulgadas em 2015 e 2016, contemplavam no mesmo texto as diretrizes curriculares para a educação básica, tanto para o ensino fundamental

quanto para o ensino médio. Contudo, em abril de 2017, ela passou a ser dividida em dois documentos distintos: um específico para o ensino fundamental, homologada¹ em dezembro de 2017, e outro para o ensino médio, ainda em fase de discussão junto ao Conselho Nacional de Educação (atualmente finalizada).

A partir desse pressuposto, com base em Foucault (2005, 2015) compreendemos a BNCC como um dispositivo, ou seja, aquilo que dispõe para algo em uma determinada organização, a partir de uma racionalidade particular, um dispositivo que governa e é governado de forma estratégica para produção de poder e saber.

Segundo Foucault (2005, 2015), os dispositivos permeiam redes que se estabelecem em discursos institucionais, de organizações e decisões, operam em leis e medidas administrativas e também se refletem em enunciados científicos, proposições filosóficas e morais. Os dispositivos atuam para dominar elementos que se apoiam, se convergem e são exercidos, em grande parte das vezes, por instituições que produzem uma multiplicidade de sujeições. Envolvidos nas relações de poder, os dispositivos produzem diferentes saberes, conduzindo a diversas direções; assim é preciso compreender o funcionamento de cada um deles, como são produzidos e como exercem micropoderes na rede do poder e saber. Nesse sentido, como o lazer é posto neste dispositivo? Onde está o lazer no contexto da BNCC?

Identificamos que este termo aparece onze vezes na primeira versão de 2015, vinte e sete vezes na versão de 2016 e quinze vezes na versão final em 2017 para o ensino fundamental. E quatro vezes no texto em discussão no CNE para o ensino médio (que não será foco desta análise). Diante desses dados, e das leituras realizadas sobre o lazer, apontamos para seguintes questões: De que maneira o lazer é tratado nos documentos da BNCC referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental? Em que áreas o lazer é abordado e de que forma? Existe diferença na compreensão sobre o lazer nas 03 (três) versões dos documentos?

Para responder tais questionamentos estabelecemos os seguintes objetivos: Descrever e analisar como o lazer é tratado no documento da BNCC; 1) Identificar quais áreas abordam o lazer; 2) Diagnosticar de que maneira essas áreas abordam o tema e analisar qual enfoque tem o lazer nos documentos. Enfatizando a presença do lazer nas versões referentes a educação infantil e ao ensino fundamental.

METODOLOGIA

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, utilizamos a combinação das pesquisas bibliográfica e documental e, para tratamento dos dados, recorreremos a análise de conteúdo.

A análise documental ocorreu pela avaliação minuciosa e preliminar de cada texto, para escolha do objeto de análise que se restringiu às três versões do documento da BNCC. Em consequente, partimos, para a análise documental propriamente dita, que consistiu no “momento de reunir todas as partes e elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

¹ A Base Nacional Comum Curricular foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução CNE/CP N^o 2, de 22 de dezembro de 2017.

Os textos analisados nesta pesquisa estavam disponíveis na base eletrônica do Ministério da Educação (MEC)². Foram analisadas as três versões da BNCC:

1. Primeira versão: Base Nacional Comum Curricular – 302 páginas – publicada em setembro/2015;
2. Segunda versão: Base Nacional Comum Curricular (2ª versão revista) – 652 páginas – publicada em abril/2016;
3. Terceira Versão (Educação Infantil e Ensino Fundamental): Base Nacional Comum Curricular (Educação é a Base) – 396 páginas – publicada em dezembro/2017;

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de “análise das comunicações” que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2010). As diferentes fases de análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos, sendo o primeiro a pré-análise, o segundo a exploração do material e o terceiro polo é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Para iniciar o debate recorreremos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei aponta para a educação como um processo formativo e abrangente que deve se desenvolver na vida familiar, na convivência humana, nas relações de trabalho e nas instituições de ensino e pesquisa. Também orienta disciplinas de desenvolvimento para a educação escolar, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias e determina que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Em consequente, o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Tal artigo, propõe uma organização de conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum, respeitando os valores artísticos, culturais, regionais e nacionais. Garante, ainda, que o ensino fundamental regular deverá ser ministrado em língua portuguesa, para a maioria dos brasileiros e assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Em 13 de julho de 2010, a Resolução CNE/CEB Nº 4, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), normatizou as diretrizes gerais que regem a educação básica previstas na Constituição, na LDB e nos demais instrumentos legais, condicionando-os em orientações que contribuam para garantir uma formação básica nacional comum. Em seu Artigo 14, a Resolução, reforçou a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular.

Em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE) define diretrizes, metas, estratégias e formas de monitoramento para a educação básica brasileira considerando um período de dez anos, de forma a atender ao disposto no

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 de agosto de 2017. Atualmente, as duas primeiras versões não se encontram mais disponíveis para consulta no sítio eletrônico.

Artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2014). Dentre as diretrizes estão: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais - com foco na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, formação para o trabalho e para a cidadania, bem como, a ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Para dar início ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em maio de 2015, cento e dezesseis especialistas da área da educação foram selecionados para trabalhar na construção do documento. A equipe foi composta por professores da educação básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)³ e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)⁴, representando todos os estados brasileiros, e ainda contou com pesquisadores vinculados a trinta e cinco universidades.

Os profissionais envolvidos na elaboração da BNCC se organizaram por segmentos e áreas do conhecimento, formando duplas, quartetos ou grupo maiores, dependendo das tarefas e da agenda. A forma como foi conduzida a elaboração e construção da primeira e segunda versões da BNCC apontaram para um processo diferenciado, daquilo que se via nas políticas educacionais brasileiras (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Os autores afirmam que desde o início dos trabalhos, o assunto foi tratado de maneira coletiva, promovendo debates, inúmeras reuniões, seminários e eventos em que professores da educação básica, pesquisadores e profissionais ligados aos variados setores da educação puderam colaborar com críticas e sugestões.

Em 17 de junho de 2015, o MEC publicou a Portaria de Nº 592 instituindo a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015a). Nesse mesmo mês, essa equipe fez a sua assembleia inicial, com o objetivo de construir um documento que pudesse ser tomado como um texto de referência para orientar a elaboração de propostas curriculares municipais, estaduais e das redes privadas, bem como, o desenvolvimento e a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas. A partir disso, junto ao Consed e a Undime, seguiram-se inúmeras reuniões para discussão, produção, análise e reescrita do texto que serviria de eixo norteador para a produção do documento. De acordo com Neira e Souza Júnior (2016), desde as primeiras reuniões, as decisões foram tomadas de maneira conjunta, permeadas de debates, intercâmbios de ideias e sugestões por parte dos envolvidos. A forma de trabalho adotada pela equipe permitiu entender que a redação e composição final de cada parte do texto fosse produto de elaboração consensual do grupo.

Em setembro de 2015, o MEC disponibilizou a primeira proposta do texto da Base e, em outubro do mesmo ano, abriu a consulta pública através de uma plataforma on-line⁵

³ O Consed atua nas discussões e na elaboração de políticas públicas do Brasil para a educação básica, e promove a integração das Secretarias Estaduais de educação dos Estados e do Distrito Federal (CONSED, 2016).

⁴ É uma associação civil, que integra os dirigentes municipais de educação de todo o território nacional para discutir a educação pública (UNDIME, 2015).

⁵ O portal eletrônico criado para divulgar os textos da BNCC e outros materiais de apoio, bem como para receber as contribuições da sociedade para o documento que pode ser acessado através do endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

acessível para todos que quisessem dar a sua contribuição. Escolas⁶ e outras entidades foram convidadas a participar, inserindo seus comentários e sugestões na plataforma que recebeu mais de 12 milhões de contribuições (BRASIL, 2017a).

Em maio de 2016, o MEC divulgou a segunda versão da BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública. Entre junho e agosto de 2016, o texto foi apresentado ao país por meio de seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime, com a colaboração de mais de 9.000 (nove mil) participantes entre professores, alunos e gestores. Essas instituições foram responsáveis por entregar ao MEC, no mês de setembro, um relatório com as contribuições dos seminários que serviram como referência para elaborar a redação da terceira versão (BRASIL, 2017a).

Nesse ínterim, em 27 de julho de 2016, o MEC instituiu a Portaria de Nº 790/2016 que criou o Comitê Gestor responsável por acompanhar as discussões do texto da BNCC para os encaminhamentos de sua proposta final e, também, propor parâmetros para a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016a). Quase um ano depois, em abril de 2017, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação a terceira versão da BNCC, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou consultas públicas em todo país para ouvir a sociedade sobre a terceira versão da BNCC. Nesse período, o órgão colegiado realizou cinco audiências públicas, uma em cada região do país, para receber contribuições da sociedade na construção e elaboração da terceira versão do documento. O Consed e a Undime trabalharam em paralelo, lançando em agosto o Guia de Instruções da BNCC, com sugestões que deram suporte a organização das secretarias estaduais de ensino para a implementação do documento (BRASIL, 2017a).

Em 15 de dezembro de 2017, por vinte votos a favor e três contra, o CNE aprovou o texto final da Base Nacional Comum Curricular (com o título: Educação é a Base), documento específico para a educação infantil e ensino fundamental, e deu encaminhamento para o MEC para homologação e publicação (BRASIL, 2017c).

A Resolução CNE/CP n. 2 foi publicada em 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implantação da Base Nacional Comum Curricular em todo território nacional. A partir de então, a política educacional proposta no documento deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades de ensino, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2017c). Foi a primeira vez que a palavra “obrigatoriedade” apareceu no texto, possibilitando um entendimento de caráter normativo e centralizador do que viria a ser a terceira versão do documento. De acordo com o parecer e a resolução normativa do CNE, a revisão dos currículos poderá acontecer preferencialmente em 2019 e até o prazo máximo do ano letivo de 2020. Essa não será uma tarefa fácil, estabelecerá um novo e acirrado debate que poderá dar rumos diferentes a educação no Brasil.

Construída sob a justificativa de superação das fragmentações das políticas educacionais e garantia de uma padronização de aprendizagens, o documento terá entre os desafios, integrar a Política Nacional de Educação Básica nas esferas municipais, estaduais e no Distrito Federal e ainda, servir como subsídio de formulação para outras políticas

⁶ Muitas escolas aceitaram o convite do MEC e reservaram o dia 02 de dezembro de 2015 para discutir a BNCC e inserir suas contribuições no portal.

educacionais (BRASIL, 2017d). O pontapé inicial estaria na construção de currículos que considerem um nível comum de aprendizagem, independente de qual instituição o aluno esteja matriculado.

Porém, houve mudanças da segunda versão da BNCC para a terceira e última versão homologada pelo MEC, a começar pela capa do documento, que apresenta uma imagem de figuras geométricas empilhadas em alusão a uma construção ou edificação piramidal, com as cores da bandeira do Brasil.

Desde sua primeira versão, a BNCC tem sofrido contestações e o texto final homologado pelo MEC é criticado por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, bem como, por dificultar abordagens e debates de assuntos ligados à identidade de gênero e orientação sexual, já que esses termos foram suprimidos do documento (ANPED, 2017).

A partir das críticas ao texto da primeira versão da BNCC, Mortatti (2015) faz um levantamento de pontos fundamentais, que em sua visão, apresentam obscuridade e ausência de critérios adequados para a estruturação coesa do documento. A autora aponta diversos problemas, entre eles, a ausência de nomes dos autores do texto, ausência de referência bibliográfica consultada, e a tentativa de imposição de falso consenso, por meio de um nivelamento de diversidade de pontos de vista e posições teórico-políticas. Além disso, carrega a ideia de que o documento apresenta mais problemas do que soluções para a educação básica, pois temos problemas de base que precisam de tempo, financiamento, formação, pesquisas, entre outros elementos para serem resolvidos.

Segundo Mortatti (2015) o documento prestará um desserviço aos educadores e a sociedade brasileira, não contemplando o seu objetivo principal de servir como “base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (p. 201). A BNCC assume a desorientação como o maior sentido estratégico nas ações de todos os educadores e gestores de educação do Brasil e, como consequência, o rótulo desanimador de “Frankenstein”, um documento recortado que excluiu questões pertinentes e essenciais a cultura humana (MORTATTI, 2015).

Além disso, Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) alertam para o perigo da BNCC se tornar um documento de conjuntos de conhecimentos obrigatórios, nos quais, os educadores correm o risco de trabalhar e operar com os conteúdos de forma aligeirada e superficial.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular, parece mais distanciar-se das diretrizes dos documentos que lhe deram origem do que, de fato, estar em consonância com eles. Sua elaboração e construção, embora sejam pautadas em uma participação massiva de mais de 12 milhões de contribuintes ligados a vários segmentos da sociedade, esbarra na especialidade de técnicos envolvidos em sua elaboração e não em uma proposta estruturada a partir do diálogo e troca de experiências com pessoas comuns. Trata-se de um documento homogeneizador do sistema de ensino brasileiro, pautado em avaliações de currículo, de professores e principalmente dos estudantes.

O texto fere a diversidade, o respeito às diferenças individuais e regionais e os processos de inclusão previstos em lei. Restringe a autonomia das instituições educacionais e prevê a escolarização por meio da importância de determinados conteúdos e desvalorização de outros. Não está pautado nas características diversas do Brasil para organizar seu

núcleo de currículo mínimo comum e copia modelos curriculares de outros países. É um documento centralizador que apresenta um exagero de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos em seu percurso escolar, desconsiderando as origens e características locais.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular parece ignorar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quando, de forma arbitrária, apresenta a organização da educação básica na forma seriada, engessando a possibilidade de oferta de ensino nas outras formas diversas previstas na lei, como “períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados” (BRASIL, 1996). Além disso, retira da escola uma de suas principais atribuições que é o de acompanhar de forma diferenciada o momento, a idade e o desenvolvimento de cada aluno, dentro de estratégias próprias de ensino e aprendizagem, baseadas nos projetos de intervenção pedagógica. Portanto, como um dispositivo de governamento, onde está o lazer nesse jogo de saber e poder?

O LAZER NA BNCC: A PRIMEIRA VERSÃO

O lazer foi citado trinta e quatro vezes no documento da BNCC nas suas diferentes versões, foi possível verificar que, apesar de conceitualmente o lazer ser compreendido como uma manifestação cultural interdisciplinar, quando traduzido para os documentos normativos ainda se apresenta de forma restrita.

Na primeira versão da BNCC, o lazer é citado em onze ocasiões, no contexto da área de linguagens e nos componentes curriculares de educação física e de geografia, indicando o caráter multidisciplinar que ele assume, também, dentro do contexto escolar. Foi possível inferir que, em se tratando do assunto lazer, o componente curricular Educação Física prevalece sobre os outros conteúdos, representando quase 65% do total de citações dos documentos referentes à educação básica e ao ensino fundamental. Esse dado indica a tendência, no contexto do documento, da associação do lazer com as práticas da cultura corporal.

A área de linguagens deve propiciar aos estudantes, no decorrer da educação básica, aprendizagens relativas à ampliação do uso destas linguagens, com o objetivo de expandir as capacidades expressivas, de dar compreensão às manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de reconhecer essas práticas como produtos culturais das relações humanas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens (BRASIL, 2015b, p.29).

Assistir a um filme, ler e produzir um texto, tocar um instrumento, assistir a uma apresentação de dança, fazer uma escultura e participar de uma peça de teatro são experiências de linguagem que podem e devem ser vivenciadas dentro do contexto escolar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, em relação à área de linguagens, o documento cita:

Os critérios que definem a progressão do conhecimento da área de linguagens nas diferentes etapas da escolarização resultam, assim, da relação entre os textos ou elementos pertinentes às linguagens da Arte, da educação física e as características e contextos de atuação dos sujeitos da educação básica: de esferas sociais mais familiares para as menos familiares; de temáticas mais cotidianas para as mais raras; de gêneros mais corriqueiros aos menos frequentes; de elementos mais simples aos mais complexos; da variação na complexidade com que as experiências são vividas pelos sujeitos (BRASIL, 2015b, p.30).

As produções geradas nas aprendizagens da área de linguagens, podem produzir sentidos colaborando para a ligação do sujeito consigo: “conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc” (LARROSA, 1994, p. 37). Esses termos são relevantes na medida em que operam com os elementos que estão mais implícitos e que consideram o que significa ser humano, ser pessoa ou sujeito e implicam nos modos de ser.

Assim, as subjetividades são construções discursivas, fabricadas por diversas técnicas, procedimentos, exercícios e práticas que operam com discursos diferentes e de determinados tipos. Dessa forma, a subjetivação do sujeito se forma pelo jogo entre técnicas de si e as técnicas de dominação que estão engendradas nesses processos de subjetivação humana (FOUCAULT, 1993).

Nesse contexto, a subjetividade e os processos de subjetivação são as formas pelas quais o sujeito flui em experiências de si, em jogos de verdade, nas relações consigo e com os outros (FOUCAULT, 2008). Os jogos de verdade, são as práticas discursivas que operam com as constituições de ação dos sujeitos, seja no poder ou submissas a ele. Temos, assim, “toda uma estrutura, todo um pacote de noções e de temas importantes: cuidado de si, conhecimento de si, arte e exercício de si, relação com o outro, governo pelo outro e dizer a verdade, obrigação desse outro de dizer a verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 44).

Esse pacote de noções e temas estão presentes no documento da BNCC na área de linguagens:

Determinadas problemáticas do mundo contemporâneo e alguns temas são particularmente relevantes, para construir a relação dos conhecimentos, na área de linguagens, com a participação cidadã, tais como: identidades e interculturalidades, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, culturas e patrimônio, relações étnico-raciais, ambiente e sustentabilidade, **lazer** e trabalho (BRASIL, 2015b, p.30, grifo meu).

O fragmento apresenta elementos relevantes para a construção dos conhecimentos relativos à participação cidadã dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tais como: identidades e interculturalidades, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, culturas e patrimônio, relações étnico-raciais, ambiente e sustentabilidade. Dessa forma, a constituição da experiência de si se dá quando o sujeito tem um domínio e um objeto de atenção, provocando a problematização, que são históricas, particulares e contingentes (LARROSA, 1994).

Portanto, as subjetividades são construídas nas relações e problematizações que estabelecem com os diferentes artefatos. Estes artefatos culturais possuem um currículo que transmitem e operam na formação e na produção de sentidos, nas representações e nos significados para uma determinada comunidade e ou grupo de sujeitos.

A BNCC, tomada como um dispositivo, é um currículo que ensina, molda e pode determinar formas de ser. Nesse contexto, onde está o lazer nesse cenário de um documento curricular?

Marcellino (2011) trata do duplo processo educativo do lazer como um diálogo interdisciplinar e de intervenção pedagógica: a educação pelo e para o lazer, ou seja, veículo e objeto de educação, considerando tal processo além das possibilidades de descanso, divertimento, desenvolvimento pessoal e social. O autor faz referência à distinção entre a educação sistemática efetuada, sobretudo, por intermédio da escola, e a assistemática, que compreende os vários processos de transmissão e interação cultural, englobando, dessa forma, toda a relação pedagógica do processo educativo.

A educação para o lazer o reconhece como objeto de educação, considerando: 1. o próprio exercício do lazer como um estímulo para sua prática; 2. que a vivência do lazer é educativa; 3. que o aprendizado diversifica a escolha de atividades; 4. que a motivação para a vivência do lúdico é reforçada e 5. que o lazer se torna objeto de contribuição na luta contra os problemas sociais, como meio de possibilidade e não como fim em si mesmo. E a educação pelo lazer admite este elemento como veículo, que retrata o potencial educativo das diversas atividades de lazer (MARCELLINO, 2011).

Para França (2009), os programas de lazer no âmbito escolar organizam-se por meio de vivências, análises, sínteses, criações de novas abordagens e iniciativas sobre valores que não são garantidos no interior da sociedade. Assim, a autora cita a prática de diferentes jogos e brincadeiras, projetos com temas diversos (saúde, política, meio ambiente) que contribuem para a compreensão e a possibilidade de interpretação da complexa e contraditória realidade social. Um programa de ensino dedicado ao lazer deveria contemplar uma área de conhecimento, ampliar o tempo pedagógico para aprendizagens sociais e adotar uma estratégia estimulante para um fazer educativo “criativo, lúdico, espontâneo, cultural, coletivo e eminentemente político-social” (p. 62).

A escola é responsável por oferecer alternativas para viabilização de projetos coletivos e sociais, “concebendo o lazer enquanto possibilidade de educação e fator de qualidade de vida, dando ênfase ao lúdico, ao participativo, organizando e estruturando manifestações no âmbito da cultura corporal e esportiva que viabilizem avançar na constatação, compreensão, interpretação e explicação do saber, objetivando a construção do tempo de lazer” (FRANÇA, 2009, p.63). Por isso, observamos que o vínculo entre educação e lazer também se remete às práticas, vivências e experiências sociais de cada indivíduo.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2014, p.17) destaca que “o lazer integra o campo das práticas humanas e pode ser visto como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas”.

O lazer está enraizado na sociedade em uma complexa trama histórico-social, representando uma das ramificações germinadas culturalmente na história, criando e recriando significados, símbolos e significações. Como destacam Gomes e Faria (2005), o lazer é entendido como uma produção cultural da raça humana e construiu, através dos tempos, relações dialógicas com a educação e a linguagem, se tornando parte integrante e identitária de cada sociedade.

Nesse contexto, no documento da BNCC, o lazer demonstra seu caráter interdisciplinar no tópico de linguagens para a educação básica, ao estabelecer relações importantes com a construção das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, uma vez que, emana uma gama de significados na compreensão das interculturalidades, presentes nas distintas regiões do Brasil e do mundo, como: as danças, festas, lutas, jogos, tecnologias de informação, cinema, relações étnico-raciais, ciências, patrimônio, cultura e a comunicação (FONSECA, 2018).

Assim, a partir da experiência lúdica, vivenciada pelos sujeitos no tempo e espaço social, são contempladas interações locais, regionais e globais, portanto o lazer não é um fenômeno isolado. O lazer compreende a vivência de inúmeras manifestações culturais que também incluem as práticas corporais como manifestação de subjetividades e identidades, a partir do diálogo com um determinado contexto, tempo e espaço, ao assumir um papel singular para os sujeitos, grupos e instituições que as vivenciam (GOMES, 2008, 2010).

Na primeira versão do documento, as práticas corporais são tratadas no contexto da educação física, incluindo o lazer, sendo compreendidas como:

uma forma de relação do ser humano com o mundo e de interação com outros sujeitos, que, ao possibilitarem a construção de sentidos e significados singulares, configuram-se como produções diversificadas da cultura. Suas diferentes manifestações assumem, no mundo contemporâneo, uma importância cada vez maior no cotidiano das pessoas e na história social. Constituindo subjetividades e identidades, quer seja na dimensão do **lazer**, quer seja na dimensão da saúde e trabalho (BRASIL, 2015b, p.96, grifo nosso).

Entendendo o lazer como uma vivência de manifestações da cultura, que mantém relação com a educação, a partir das interações que dividem e experimentam, em vários aspectos, seja no campo da vivência lúdica ou na cultura corporal de movimento, Silva (2014) refere-se às práticas corporais como fenômenos ligados ao corpo, configurando-se em manifestações culturais como esportes, dança, jogos, ginásticas, artes marciais, acrobacias, dentre outros. Esses fenômenos culturais se comunicam por intermédio da linguagem corporal, ocorrendo, também, no tempo livre dos sujeitos.

A primeira versão do texto da BNCC corrobora com o uso da linguagem corporal como um meio para a ampliação do círculo social e para a vivência do lazer. Nesse sentido, a escola deveria preparar o estudante para que seja autônomo nas práticas corporais no contexto do lazer (BRASIL, 2015b). De forma a:

Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de **lazer**, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão (BRASIL, 2015b, p.98, grifo nosso).

A versão preliminar do documento faz referência às práticas corporais, como forma de relacionamento entre o ser humano e o mundo, inclusive pelas interações com outros sujeitos de lugares e culturas diferentes que, ao permitirem esse intercâmbio construtivo de sentidos e significados singulares, acabam possibilitando produções diversificadas da

cultura. Nessa perspectiva, o lazer é compreendido como “uma dimensão da cultura constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo” (GOMES, 2004, p.125).

Portanto, o lazer estabelece relações com as diversas dimensões de nossa vida cultural, como a política, a economia, o trabalho, a educação, dentre outros. Gomes e Faria (2005) inserem o lazer no campo das práticas humanas como um labirinto de sentidos e significados, moldados e partilhados, por meio das interações subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes práticas e contextos sociais.

De acordo com Gomes (2014), as práticas corporais podem assumir a feição de lazeres, em decorrência dos significados e singularidades dados pelos sujeitos que as vivenciam ludicamente, em experiências de sociabilidade. É razoável entender o espaço escolar como o ambiente para desenvolver essas práticas a partir da experimentação das vivências de sociabilidade e da construção do conhecimento coletivo.

A dança, as práticas corporais, a música e outras manifestações culturais são detentoras de significados singulares que os sujeitos recriam e vivenciam ludicamente no tempo/espaço social (BRASIL, 2015). Nesse caminho, França (2009) afirma que o lazer apresenta aspectos educativos que contribuem para a compreensão e a intervenção no mundo a que estamos inseridos, além de possuir elementos e práticas corporais que colaboram para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, possibilitando a construção da cultura humanizada, socialização, princípios éticos e críticos sobre a sociedade.

Entendemos ser possível essa interpretação, uma vez que vemos o espaço escolar como uma reprodução de micro sociedade, configurando-se como um espaço social, no qual são reproduzidos e recriados eventos sociais. Para Lefebvre (2008), o tempo/espaço social é produzido em decorrência de interações entre as relações sociais e da natureza, ao mesmo tempo em que a sociedade produz a si própria, também se apropria e transforma a natureza.

Nesse sentido, o contexto social refletirá as diversas nuances das práticas sociais, como as diversidades sociais, a sustentabilidade, as tecnologias, o lazer, entre outros. E na escola, o componente curricular de geografia também poderá tratar dessas questões, inclusive nos contextos do lazer:

Nas Ciências Humanas, se estreitam as relações entre questões conceituais da Geografia e outros componentes curriculares a partir de problemáticas atuais como violência, diversidades sociais, trânsito, sustentabilidade, tecnologia, miséria, exclusão, trabalho, **lazer**, entre outras questões que necessitam de aportes sociológicos, filosóficos, históricos e geográficos, para não se tornarem ensaios fragmentados na leitura do contexto em que se inserem e que acontecem (BRASIL, 2015b, p.266, grifo nosso).

Percebemos que essa discussão está relacionada de uma maneira diferente, mas não menos importante da forma como aborda o lazer e sua representatividade no campo social e cultural. Na visão de Santos (2000), muitas práticas culturais podem colaborar na elaboração e construção de diferentes formas de lazer popular, se caracterizando em uma representatividade popular de se fazer cultura, por isso, fazer política.

Dessa forma, por meio de diferentes experiências e relações, o lazer, de fato, dialoga com a educação, na reelaboração de valores, em uma direção de reconstrução de nossa sociedade, a partir do momento em que ele estabelece abordagens sociopolíticas e educativas, estimulando os sujeitos a refletirem sobre os problemas que atingem a sociedade. Se faz necessário enfatizar que, assim como nas pesquisas no campo do lazer, a educação também não exerce um papel neutro na vida dos sujeitos, pois suas intervenções sociais e políticas deixam marcas e produzem variados efeitos e transformações na maneira de pensar e agir dentro de uma sociedade, produzindo modos de ser e configurando as subjetivações humanas.

O LAZER NA BNCC: A SEGUNDA VERSÃO

Na segunda versão do documento, o lazer é citado em vinte e sete (27) oportunidades, ao longo do texto. Seu caráter interdisciplinar é, novamente, um destaque, o termo foi identificado em diferentes áreas do conhecimento, na educação básica, especificamente: na educação física, geografia, história. Dentro da seção “áreas de conhecimento e seus componentes curriculares na BNCC”, o lazer aparece na área de linguagens – educação física e uma vez na área de ciências humanas – geografia.

No que concerne à educação física, assim como acontece na primeira versão do texto da BNCC, o lazer aparece vinculado às práticas corporais centradas no movimento corporal, como pode ser observado no trecho a seguir que aponta que as práticas corporais:

- a) apresentam como elemento essencial o movimento corporal;
- b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica;
- c) são produtos culturais vinculados com o **lazer**/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2016b, p. 100, grifo nosso).

É possível afirmar que essa versão da BNCC apresenta um entendimento dessas práticas a partir de interfaces com o lazer, podendo se utilizar dos conhecimentos, produções e envolvimento dos estudantes com as manifestações populares direcionadas na socialização e diversão. E ainda, aborda as possibilidades de pensar o lazer como elemento que contribui para a saúde e para o entretenimento.

Destacamos a importância do lazer no entendimento dessas práticas colocadas como manifestações populares e de relevante sociabilidade. Os estudantes se envolvem em atividades nas quais a centralidade do processo de aprendizagem se apoia em conhecer outras culturas, experimentar aquilo que lhes parece diferente e no aprender se divertindo. Nesse sentido, o ambiente educacional deveria possibilitar condições para que, a partir do uso e apropriação do conhecimento, o aluno desenvolva habilidades para a prática corporal no seu tempo fora da escola.

Uso e apropriação: está relacionado ao conhecimento que possibilita ao/à estudante ter condições de realizar, de forma autônoma, uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao/à estudante a proficiência

necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no **lazer** ou para a saúde. Diz respeito àqueles conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também, para além delas (BRASIL, 2016b, p. 109, grifo nosso).

As práticas corporais, conforme apontam Silva e Damiani (2005), representam uma relação de significados entre o lazer e a saúde, visto que as experiências que constroem o ser humano acontecem também por meio de práticas corporais. Nesta construção, acrescentam as autoras, deve-se possibilitar a expressão do corpo, por meio de desafios, da sensibilização e de momentos, nos quais os estudantes possam produzir sensações constituídas como práticas de lazer. Ainda, na segunda versão do documento, o lazer está associado as danças e práticas corporais rítmicas, a práticas saudáveis, vivências corporais no meio líquido, bem como, ter a possibilidade de experimentar atividades aquáticas e esportivas com possibilidades de variação.

Na área do conhecimento de ciências humanas – geografia na educação básica, o lazer estabelece uma relação com o cotidiano dos sujeitos, centrado nas relações de pertencimento, âmbito familiar, comunidade, escola, trabalho e até nos deslocamentos a caminho da escola ou de volta pra casa (FONSECA, 2018).

Nesse contexto, as situações de lazer, de forma análoga às situações de trabalho, da escola e outras, são consideradas práticas sociais inerentes à vida cotidiana dos estudantes e, como tais, uma equação que “precisa ser situada em cada tempo/espaço social” (GOMES, 2014, p. 8). Portanto, o diálogo é construído considerando os lugares de vivência e as referências estabelecidas (conhecimentos geográficos). Essa abordagem favorece a contextualização de saberes, possibilitando sua transformação e sua recriação no tempo/espaço.

Nesse sentido, Rolim (1989, p.100) aponta que as atividades de lazer apuram “o senso de realidade, de vida e de sociabilidade, ativando e desenvolvendo essas tendências em consonância com a história pessoal de cada um e o contexto socioeconômico e político, no qual se acha inserido”.

O lazer também está presente no componente curricular – geografia para os anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que na segunda versão da BNCC, para o componente curricular geografia, há a vinculação do lazer às práticas sociais, compreendendo esse tempo/espaço social como um ambiente cultural propício para fomentar a compreensão de fenômenos de diversas naturezas, a partir das experiências vividas pelos estudantes.

Diferente do que ocorre na primeira versão, o componente curricular de história também aparece como outro representante das ciências humanas que estabelece relações com o lazer. Em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos históricos estabelece, entre outros objetivos:

Identificar formas de **lazer** características dos espaços de sociabilidade em que se insere em diferentes temporalidades.

Compreender como as práticas de **lazer** se transformaram ao longo do tempo.

Identificar as diferentes atividades realizadas na cidade, para fins de produção, comércio, cultura, educação e **lazer** (BRASIL, 2016b, p. 300-303, grifo nosso).

O componente curricular de história se insere na composição e formulação desse diálogo com o campo do lazer quando propõe a identificação das características dos espaços de sociabilidade em diferentes temporalidades, a compreensão de como as práticas de lazer se transformaram ao longo do tempo e de como eram realizadas nas cidades.

Como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais e finais de ensino fundamental, o lazer aparece em conformidade com as transformações dos esportes, suas possibilidades de recriação, sua organização e a prática de suas diferentes manifestações culturais. Para os anos iniciais, os objetivos consistem em “reconhecer a diversidade dos esportes presentes na contemporaneidade e suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer)” (BRASIL, 2016b, p. 245). Para os anos finais “compreender as transformações dos esportes, as possibilidades de recriá-los, bem como as implicações na organização e na prática das suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer)” (BRASIL, 2016b, p. 384).

Além disso, o texto revisado da BNCC propõe, para os anos finais do ensino fundamental, o uso das “práticas corporais, para potencializar o envolvimento, em contextos de lazer, e a ampliação das redes de sociabilidade e a promoção da saúde” (BRASIL, 2016b, p. 382). A proposta previa, assim, que além das aulas tradicionais, em que os alunos são efetivamente realizadores de alguma prática corporal, o componente curricular também abriria espaço para uma abordagem que possibilitaria um aprofundamento nas discussões sobre essas práticas.

De maneira geral, na segunda versão da BNCC o lazer se torna um acessório superficial, não se aprofunda em cruzamentos políticos, culturais e sociais que essa manifestação enseja. O lazer é associado à experiências individuais isoladas que implicam na redução e limitação do conceito, fabricando o desenvolvimento de visões parciais, referentes a alguns conteúdos de determinadas atividades. Para Marcellino (2011) esse olhar parcial e limitado que se observa quanto aos conteúdos do lazer são notados quando identificamos os valores associados ao lazer, que comumente estão relacionados somente ao divertimento e ao descanso.

O LAZER NA BNCC: A TERCEIRA VERSÃO

Na terceira versão da BNCC (denominada Educação é a Base), específica para a educação infantil e para o ensino fundamental, a palavra lazer é citada em quinze (15) oportunidades, sendo dez vezes no componente curricular de educação física e o restante nas disciplinas de língua inglesa, geografia e história.

Em relação ao ensino fundamental, não houve diferenças significativas da forma como o lazer é abordado entre a segunda e a terceira versões. Basicamente, o lazer aparece atrelado, principalmente, à cultura das práticas corporais, embora também esteja situado em outros contextos nas diferentes disciplinas, é perceptível a relevância da educação física para a discussão do lazer no contexto da BNCC. O vínculo entre eles é estabelecido no início da seção “educação física – a etapa do ensino fundamental”, quando os autores frisam que: Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o **lazer**/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017c, p. 171-172, grifo nosso).

No documento, o lazer e a Educação Física estabelecem relações de aproximação e identificação com as práticas e movimentos corporais realizadas no tempo livre após as obrigações cotidianas. Por essa perspectiva, o envolvimento dos sujeitos ocorre em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental, conferindo uma dimensão de conhecimentos e experiências de múltiplos sentidos e significados por meio de diferentes manifestações da cultura corporal. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos estudantes a participação de forma autônoma, em contextos de **lazer** e saúde (BRASIL, 2017c, p. 172, grifo nosso).

Um aspecto que destacamos é a associação do lazer ao entretenimento. Régis (2009) destaca que a cultura do entretenimento possui baixo valor cultural e estético, argumentando que seus produtos baseiam-se em fórmulas com formatos repetitivos e narrativas que são de simples compreensão porque não demandam esforço de interpretação e nem reflexões posteriores do receptor. A autora destaca que, estudos atuais tem tentando reverter esse entendimento, no entanto, essa associação direta entre lazer e entretenimento, compreendido como sinônimos, pode estar relacionado a ideia de que o próprio lazer é apenas uma ocupação de tempo, com apenas o objetivo de entreter e divertir.

Nesse sentido, os estudos do lazer tem buscado superar esse entendimento, logo destacamos o conceito de Gomes (2014) que entende o lazer como necessidade humana e como dimensão da cultura, concretizado pela vivência lúdica de diferentes manifestações culturais no tempo/espaço social. Nesse contexto, as vivências de lazer podem ser concebidas como possibilidades de formação e educação dos sujeitos.

O esporte também aparece em destaque na disciplina de educação física, para a educação básica, na qual estabelece relações com o lazer, ao propor a sua importância e presença nos meios de comunicação, em que a competitividade de jogos oficiais ficam em evidência:

O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do **lazer**, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (BRASIL, 2017c, p. 173, grifo meu).

Ramos e Isayama (2009, p. 379) ressaltam que “o esporte é uma manifestação cultural de grande importância nos dias de hoje e está presente em diversos espaços de atividades humanas, como clubes, federações, confederações, escolas, academias, empresas, igrejas, asilos, prisões, organizado formal ou informalmente”. Os autores compreendem que apropriação do esporte pelos sujeitos surge na literatura decorrente das diferentes possibilidades de apropriação da prática esportiva.

O esporte não é uma manifestação homogênea, mas apresenta elementos e características derivados do esporte de rendimento ou espetáculo estabelecendo semelhanças, como

outras que dele se diferenciam quanto a aspectos formais, e também ao sentido interno das ações (BRACHT, 1989). Isso ocorre porque, o esporte, quando apropriado pelos atores sociais, nas suas práticas cotidianas localizadas e peculiares, pode se configurar em novas leituras e adquirir novos significados, assim, os sujeitos têm a liberdade de produzir novas e diversificadas formas de práticas esportivas (STIGGER, 2002).

A BNCC traz na terceira versão, a importância das práticas corporais no meio líquido (BRASIL, 2017c), entretanto, na realidade da escola pública brasileira, essa experiência corporal não está acessível e não é democratizada para nossos estudantes (FONSECA, 2018).

Como destacado no texto da BNCC, o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais. O lúdico está associado à infância que se relaciona como sinônimo de algumas manifestações culturais, principalmente o jogo. Essa abordagem restringe o significado do lúdico como algo específico de uma única faixa etária e a um conteúdo cultural específico. No entanto, avançando nessa discussão, compreendemos o lúdico como uma linguagem própria do ser humano e segundo Debortoli (2002, p. 73):

Busca-se levar à compreensão do conceito de linguagem, como essas diferentes “marcas” que nós seres humanos deixamos no mundo, a linguagem como expressão desse nosso mundo, dessa nossa cultura. A linguagem como uma construção e uma condição humana. Somos nós, seres humanos, que atribuímos significados à nossa existência.

O documento analisado aponta que o conceito de ludicidade está presente nas variações das práticas corporais da Educação Física na escola, pois, quando brincam, dançam, jogam, praticam esportes, ginásticas ou atividades de aventura, “os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) destas manifestações e trocam entre si e com a sociedade, as representações e os significados que essas práticas produzem” (BRASIL, 2017c, p. 177-178). Destacamos, que essas são formas de aprendizagens dependendo da sua operacionalização serão trabalhados de modo que favoreçam a educação para e pelo lazer, no sentido de cooperar para o lazer como direito social e experimentações da cultura.

Esse fragmento da BNCC ainda ressalta, em nota de rodapé, que a competência em práticas corporais a que faz referência “é apresentado no texto no sentido de poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização, no contexto do **lazer**. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação” (BRASIL, 2017c, p. 178, grifo nosso). Dessa maneira, as trocas entre as manifestações e a sociedade possibilitam aos sujeitos novas leituras e a liberdade de (re)produção e variações de vivências dessas práticas dentro e fora da escola, em contextos de lazer.

Ao estabelecer um conjunto de competências específicas relacionadas à Educação Física para o ensino fundamental, o discurso apresentado na BNCC parece assumir essa pluralidade, ao designar, por exemplo, como a nona competência: “Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de **lazer**, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde (BRASIL, 2017c, p. 181, grifo nosso).

Esse aspecto reforça a importância que o lazer estabelece nessa relação. As possibilidades de construção e reconstrução e os significados para os sujeitos exercerem impor-

tantes elementos na construção de vivências socioculturais. Nesse contexto, Gomes (2011, p.19) afirma que “nossas realidades evidenciam que as manifestações culturais que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura, que cada vez mais se constrói nas interações entre o local e o global”.

As práticas ou atividades lúdicas vivenciadas dentro de um determinado grupo e ou em um determinado tempo e espaço ou instituição, podem ser interpretadas, segundo a autora, como manifestações culturais, derivadas de uma construção coletiva.

Para o conteúdo de educação física, 3º ao 5º ano e, também, do 6º ao 7º ano, no que diz respeito às habilidades, o lazer dialoga com os diversos assuntos propostos pela BNCC, relativos às brincadeiras, às danças, aos jogos populares do Brasil e do mundo e demais práticas corporais de movimento tematizados na escola, e, ainda, sobre a experiência com os diversos tipos de esportes.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, é esperado do discente o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao lazer que o levem a: **(EF35EF06)** Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/**lazer**) (BRASIL, 2017c, p. 187, grifo nosso). Enquanto, para os anos finais, a expectativa é de que os alunos tenham “acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de **lazer** e saúde, dentro e fora da escola” (BRASIL, 2017c, p. 189, grifo nosso). A previsão é de que o discente consiga: **(EF67EF06)** Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/**lazer**) (BRASIL, 2017c, p. 191, grifo nosso).

Na disciplina de língua inglesa, para o 6º ano, é esperado que o aluno desenvolva a habilidade de “construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de **lazer**, esportes, entre outros)” (BRASIL, 2017c, p. 207, grifo nosso). Aqui, o lazer aparece como um elemento a ser trabalhado, dentro da disciplina de língua estrangeira.

No que tange ao conteúdo de geografia para os anos iniciais da educação básica, no primeiro momento, o lazer é citado apenas como um assunto dentro de um contexto de conhecimentos ligados ao espaço geográfico e diversas representações do espaço. Especificamente:

O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e **lazer**. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço (BRASIL, 2017c, p. 319, grifo meu).

Contudo, ao determinar as habilidades previstas para os alunos do 1º ano do ensino fundamental, o conteúdo de geografia aponta que o discente seja capaz de “identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o **lazer** e diferentes manifestações” (BRASIL, 2017c, p. 323, grifo nosso).

Por fim, o lazer está presente, também, nos objetos de conhecimento e habilidades esperadas de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Nesse enquadramento,

o conhecimento sobre “a cidade e suas atividades: trabalho, cultura e **lazer**” (BRASIL, 2017c, p. 360, grifo nosso) desenvolverá no aluno a habilidade de “comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências” (BRASIL, 2017c, p. 361, grifo nosso).

Essas compreensões de lazer são questionadas por Gomes (2008) que afirma que a interpretação de lazer como o inverso das obrigações de trabalho, vem se sobrepondo em nosso contexto atual. Constantemente o lazer é entendido como tempo de desocupação, dedicado ao descanso, a reposição de energias, e a fuga dos problemas que assolam o cotidiano dos sujeitos. Essa relação precisa de maior atenção uma vez que existem vínculos consolidados entre esses dois fenômenos, e que ambos são importantes para a realização humana.

Dessa forma, ensinar e educar diversos conhecimentos a partir do lazer, associado as experiências de ludicidade no âmbito escolar representam caminhos para um novo processo educativo se concretizar e efetivar diferentes ideias, saberes e experiências. O papel da escola vinculado a cultura, ao lazer e ao lúdico é formar um conjunto de ações que institua e fortaleça o espaço escolar como local de aprendizagens significativas e para isso a escola precisará agir para além da BNCC.

E ainda, ao considerar o lazer como um campo multidisciplinar que possibilita processos formativos culturais, sociais e políticos, notamos uma contingência entre esse elemento da cultura e um cruzamento que se encontra com questões que se entrelaçam aos direitos sociais, as igualdades, respeito as diferenças, as categorias de raça, gênero e classe; as demandas em torno da cor, da orientação e identidade sexual, da pobreza, da falta de emprego e de moradia, e de outros pontos móveis na rede de poder que ameaçam a democracia. Ou seja, é necessário fazer da educação para e pelo lazer algo político que avance e faça o poder se mover, rompendo com a BNCC como modelo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, em sua primeira versão do texto da BNCC, o lazer é citado em onze oportunidades, no contexto da área de linguagens e nos componentes curriculares de educação física e de geografia. Essa versão do documento faz referência às práticas corporais como forma de relacionamento entre o ser humano e o mundo, inclusive pelas interações com outros sujeitos, de lugares e culturas diferentes, que, ao permitirem esse intercâmbio construtivo de sentidos e significados, acabam possibilitando produções diversificadas de cultura.

Esta análise nos leva a compreender que em se tratando de práticas corporais, o documento possibilitou em sua primeira versão, conexões interessantes com o lazer a partir do momento em que tais práticas estabelecem relações entre diferentes grupos sociais, espaços e tempo.

Na segunda versão do documento, o lazer é citado em vinte e sete trechos ao longo do texto e se destaca pelo entendimento interdisciplinar. Foi possível identificar o lazer em diferentes áreas do conhecimento, no que concerne à educação física, assim como aconteceu na primeira versão do texto da BNCC, o lazer aparece vinculado às práticas corporais centradas no movimento corporal, o que demonstra a importância dessas práticas dentro

do contexto escolar, uma vez que estão diretamente ligadas a linguagem do corpo como expressão e interação entre os sujeitos.

Ainda na segunda versão, o lazer aparece nas áreas de geografia e história e estabelece uma relação com o cotidiano dos sujeitos, centrado nas relações de pertencimento, âmbito familiar, comunidade, escola, trabalho, características dos espaços de sociabilidade e até nos deslocamentos a caminho da escola ou de volta para casa. Essa é uma relação interessante para se pensar o lazer no contexto escolar com os estudantes a partir do diálogo com elementos ligados as instituições sociais.

Na terceira versão da BNCC (denominada Educação é a Base), a palavra lazer é citada em quinze oportunidades, sendo dez vezes no componente curricular de educação física e outras cinco nas disciplinas de língua inglesa, geografia e história.

Para a educação física no documento, o lazer preserva o vínculo com as práticas corporais, danças, lutas, jogos. Para a língua inglesa, o lazer é entendido como um conteúdo a ser ensinado para a formação de vocabulário em língua estrangeira, e não como uma oportunidade de experimentação e apropriação de um direito social, uma necessidade humana e esfera da cultura. Para a área de Geografia, o lazer deverá dialogar com os espaços públicos, como as praças e parques, assim, esse tema pode ser trabalhado e desenvolvido com os alunos em forma de projetos com o objetivo de conscientização e educação para as práticas de lazer e apropriação desses espaços. No que se refere a área da história, vislumbramos a possibilidade de investir na discussão sobre a relação do lazer e do trabalho através dos tempos.

Em suma, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular se constitui em um documento oficial aprovado e homologado pelo MEC que será implementado nas escolas de educação básica de todo o território nacional. Quando comparada com as três versões anteriores, identificamos que da primeira para a terceira versão, há uma ampliação das áreas que tratam do termo lazer, mesmo que da segunda para a terceira versão haja uma diminuição no número de vezes que o termo lazer é citado, entretanto, existe uma redução e visão restrita do lazer associada a saúde e ao entretenimento.

Assim sendo, entendemos que é necessário ampliar as reflexões sobre o tema e que as análises apresentadas podem possibilitar espaços para outras indagações sobre as relações entre o lazer e sua abordagem em documentos que normatizam a educação. Por fim, será importante realizar estudos futuros sobre a BNCC, identificando os ramos de suas estratégias e diagnosticar se este documento influenciou as ações com a temática do lazer dentro do contexto das escolas brasileiras, e se foram tencionados outros temas e questões silenciadas pela Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretoria da ANPEd. **Portal ANPEd**, 10 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. 2016 revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRACHT, Valter. Esporte, Estado, sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.10, n.2, p.69-73, 1989.

BRACHT, Valter. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, Christiane L. G.; ISAYAMA, Helder F. (orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

_____. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de Nº 592**, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed.114, 18 de junho de 2015a. Seção 1, p. 16 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16?ref=topic_feed>. Acesso em: 30 mai. 2018. A

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2015b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de Nº 790**, de 27 de julho de 2016. Institui o comitê gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed.144, 28 de julho de 2016a. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972/do1-2016-07-28-portaria-n-790-de-27-de-julho-de-2016-21776889>. Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: SEB, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **MEC apresenta ao CNE avanços da Base Nacional Comum Curricular na etapa final de elaboração.** Brasília, 25 jan. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44461:mec-apresenta-ao-cne-avancos-da-base-nacional-comum-curricular-na-etapa-final-de-elaboracao>. Acesso em 14 de jun. de 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 29 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília: SEB, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica - Educação é a Base/ Ensino Médio. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: SEB, 2017d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 ago. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 464p.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação; UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação. Seminários estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **Relatório.** 2016. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

DEBORTOLI, José. A. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX-UFMG, 2002. p.73-76.

FONSECA, Carlos A. **O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental.** Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2018.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem.** n.19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade. Curso no College de France (1975-1976).** 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANÇA, Tereza. L. de. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, Christianne L. Lazer – Concepções. In: GOMES, C.L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GOMES, Christianne L. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne L. Ocio, recreación e interculturalidad desde el “Sur” del mundo: desafios actuales. **Revista Polis**. Santiago, 26 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistapolis.cl/polis%20final/26/art09.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

GOMES, Christianne L.. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.3, p. 1-25, set/2011.

GOMES, Christianne L. Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.3-20, jan./abr. 2014.

GOMES, Christianne L.; ISAYAMA, Hélder F. **O Direito Social ao Lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LEFEBVRE, Henry. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCASSA, Luciana. Lazer – Educação. In: GOMES, C. L. (Org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. 240p. p. 126-133.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e humanização**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da Animação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e educação**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MORTATTI Maria do R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

NEIRA, Marcos G.; ALVIANO JÚNIOR, Wilson.; ALMEIDA, Déberson. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez., 2016.

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

OLIVEIRA, Cirlene Aparecida H. da S. O significado do trabalho interdisciplinar na escola. In: DAVID, Célia Maria, et al. (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. Coleção desafios contemporâneos, 370 p.

PACHECO, Reinaldo T. B. **A escola pública e o lazer: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro - SEE/SP**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FEUSP, 2004.

PACHECO, Reinaldo T. B. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria(org). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Leila M. S. M. Lazer e educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Sociedade**. Campinas: Alinea, 2008.

RAMOS, Renata; ISAYAMA, Hélder F. Lazer e esporte: olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.4, p.379-91, out./dez. 2009.

RÉGIS, Fátima. Da Cultura de Massa à Cultura Ciber: A Complexificação da Mídia e do Entretenimento Popular. **Interin**. V. 7, n. 1, 2009. P. 1-18.

REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1977.

ROLIM, Liz C. **Educação e lazer: a aprendizagem permanente**. São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Ana M; DAMIANI, Iara. (Orgs.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. 1ª ed. v.01. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005.

SILVA, Ana M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014. Disponível em: <https://revista.eefd.ufrrj.br/EEFD/article/view/416/pdf_30>. Acesso em: 11 maio 2018.

STIGGER, Marcos P. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

DADOS DOS AUTORES

CARLOS ALBERTO FONSECA

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em Geografia pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de educação básica pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). carlosalbertofonseca@bol.com.br

CÁTHIA ALVES

Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutora em estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Salto. alves.cathia10@gmail.com

HÉLDER FERREIRA ISAYAMA

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). helderisayama@yahoo.com.br

Submetido em: 15-07-2019

Aceito em: 27-02-2021