

Felipe de Marco Pessoa

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSENSOS, DISPUTAS
E IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Luciana Pedrosa Marcassa.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pessoa, Felipe de Marco

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR : CONSENSOS, DISPUTAS E IMPLICAÇÕES
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS / Felipe de Marco Pessoa ;
orientadora, Luciana Pedrosa Marcassa, 2018.
202 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Políticas Educacionais . 3. Base
Nacional Comum Curricular. 4. Educação Física
Escolar. 5. Políticas Públicas. I. Marcassa,
Luciana Pedrosa. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Felipe de Marco Pessoa

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSENSOS, DISPUTAS
E IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação

Florianópolis, 10 de setembro de 2018.

Prof.^a Soraya Franzoni Conde, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Luciana Pedrosa Marcassa, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Livia Tenório Brasileiro, Dr.^a
Universidade de Pernambuco

Prof.^a Mara Cristina Schneider, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Carolina Picchetti Nascimento, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Jocemara Triches, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

In memoriam
Nicolas Malhomme,
um baterista francês amigo meu.

AGRADECIMENTOS

A todos os companheiros e companheiras que se dedicam para além dos seus anseios pessoais à luta por outra sociabilidade, mais humana e menos destrutiva.

Ao Movimento dos Estudantes de Educação Física (MEEF), à Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF) e ao Centro Acadêmico de Educação Física da UFSC (CAEF), espaços de suma importância para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Às professoras da Linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas: Rosalba Cardoso, Olinda Evangelista e Eneida Shiroma, pelo compromisso com a educação, seriedade e rigorosidade acadêmica (sem perder a ternura). E um especial agradecimento à professora Luciana Marcassa, pelas conversas, reflexões e disposição para ajudar a qualificar este trabalho.

Aos professores de Educação Física que participaram desta pesquisa cedendo entrevistas, bem como às professoras que compuseram a banca de defesa desta dissertação, Mara Schneider, Carolina Nascimento, Lívia Brasileiro e Jocemara Triches.

A todos e todas companheiras que constroem o coletivo Alicerce. Citar nomes certamente acarretaria em esquecimentos, pois são muitas as valorosas pessoas que fazem parte deste coletivo. Assim, agradeço ao coletivo em nome de Shin Nishimura, sobretudo pela sua contribuição específica ao debate trazido neste trabalho.

Aos amigos Gilberto Nogara, Artur Gomes, Mariano Melgarejo, Eduardo Geremias, Patrícia Buss, Priscila Queiroz, Edgard Matiello e Paulo Capela pelas inúmeras conversas e debates, sejam eles na academia ou no arredor de fogueiras.

À Maria, Ricardo, Carolina, Francine, Francesca, família querida, sou grato pelo amor de todas as horas.

À Yasmin pelo companheirismo, carinho e compreensão durante o processo de construção deste trabalho.

À CAPES pela bolsa de mestrado e à UFSC pela acolhida dos últimos nove anos.

Ao mestre Nicolas Malhomme, parceiro na música e na vida, exemplo de simplicidade e sabedoria, a quem dedico este trabalho.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) figura como uma das mais recentes políticas que refletem o avanço neoliberal na proposição de políticas públicas na área educacional. A BNCC é parte do projeto para a Educação Básica no Brasil, colocado em movimento pelos Reformadores Empresariais da Educação. Entre os objetivos destes com a política em tela, visualizamos: aprimorar o controle sobre o processo pedagógico na escola, alienando os professores do processo educativo; articular a produção de material didático com avaliações em larga escala para todas as etapas da Educação Básica; realizar processo de formação de professores (inicial e continuada) para atuação na Educação Básica. A presente pesquisa teve por objetivo compreender a atuação, as disputas, os consensos e as contradições na área da Educação Física no contexto de influência de produção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A fim de organizar a discussão pretendida, este trabalho foi estruturado em dois blocos. Um deles trata da BNCC como política educacional, suas articulações internacionais, tendências e sujeitos envolvidos. O outro se relaciona com a área específica da EF como componente curricular, levando em consideração os debates acumulados sobre a sua presença e organização no currículo escolar. Como procedimento metodológico, foi realizada análise documental das quatro versões da BNCC, divulgadas entre 2015 e 2017 e disponibilizadas pelo Ministério da Educação e de duas cartas publicadas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em seu sítio eletrônico. Também foram realizadas cinco entrevistas, sendo quatro com professores que integraram a equipe de especialistas da Educação Física na BNCC e um dos integrantes que emitiu parecer crítico à primeira versão. Além disso, foi realizado um balanço de literatura com o objetivo de mostrar como os pesquisadores da área da Educação Física vêm discutindo este componente curricular em relação à Base. Em termos pedagógicos, concluímos que o acordo central estabelecido na BNCC aparenta representar um avanço ao incorporar ideias e concepções assentadas no *paradigma cultural* da Educação Física no documento, mas, na essência, isto contribui para ocultar as diferenças e divergências em torno do objeto, do caráter e da especificidade da EF na escola. Em termos políticos, o silêncio em relação aos determinantes da BNCC implicou o imobilismo da área frente ao projeto de educação do capital, bem como reforçou a lógica do corporativismo pela busca isolada de avanços específicos ao componente curricular Educação Física. Concluímos que a aderência da

área ao projeto político e pedagógico da BNCC impõe novos e maiores desafios para a construção de um projeto de educação autônomo dos trabalhadores.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Base Nacional Comum Curricular. Educação Física Escolar. Políticas Públicas. Reforma Curricular.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC in the original Portuguese acronym) figures as one of the most recent policies that reveals the neoliberal progress in the proposal of public policies in the educational area. BNCC is a part of the Basic Education project in Brazil, which is set in motion by the Business Reformers of Education. Among the objectives with the policy on screen, we visualized: improvement of the control over the pedagogical process in the school, alienating the teachers from the educational process; articulation of didactic material production and large scale evaluations for all stages of Basic Education; development of teacher training process (initial and continued) for Basic Education. The present research aimed to understand the performance, the disputes, the consensus and the contradictions in the area of Physical Education in the context of the BNCC production for Early Childhood Education and Elementary Education. In order to organize the intended discussion, this work was structured in two blocks. One of them analyses BNCC as an educational policy, its international articulations, trends and individuals involved. The other is related to the specific area of Physical Education as a curricular component, taking into account the accumulated debates about its presence and organization in the school curriculum. As methodological procedure, it was developed documentary analysis of four versions of BNCC, published between 2015 and 2017 and made available by the Ministry of Education, and of two letters published by the Brazilian College of Sports Sciences (CBCE) on its electronic website. It was carried out five interviews, in which four were members of the team of Physical Education specialists at the BNCC and a teacher who issued a critical opinion on the first version. In addition, a literature review was carried out to show how the researchers of the Physical Education area have discussed this curricular component in relation to the Base. In pedagogical terms, we concluded that the central agreement established at BNCC appears to represent a step forward in incorporating ideas and conceptions based on the cultural paradigm of Physical Education in the document, but, in essence, this contributes to conceal the differences and divergences around the object, the character and the specificity of Physical Education in the school. In political terms, the silence regarding the determinants of BNCC implied the immobilism of the area in front of the education project of the capital, as well as reinforced the logic of corporatism by the isolated search of specific advances to the curricular component Physical Education. We

concluded that the adherence of the area to the political and pedagogical project of BNCC imposes new and greater challenges for the construction of an autonomous education project of the workers.

Keywords: Educational policies. National Common Curricular Base. Physical School Education. Public policies. Curricular reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Explicação do significado dos códigos alfanuméricos na BNCC	30
Figura 2	Logomarcas das empresas que compõem o ‘Todos Pela Educação’	34
Figura 3	<i>Layout</i> das versões 2 e 3 da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental	35
Figura 4	Movimentos dos representantes da Educação Física na BNCC	130
Figura 5	Esquema de como se configuram as habilidades na BNCC	141
Figura 6	Exemplo do detalhamento e codificação das habilidades na Educação Física	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental	24
Quadro 2	Exemplo da estrutura organizada por habilidades na BNCC, área Educação Física	29
Quadro 3	Unidades de contexto (primeira linha) e Unidades de registro	125
Quadro 4	Professores de Educação Física envolvidos na construção das 1ª e 2ª versões da BNCC	127
Quadro 5	Professores de Educação Física envolvidos na construção das 3ª e 4ª versões da BNCC	128
Quadro 6	Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental na versão final da BNCC	132
Quadro 7	Lista de competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração em Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CDS	Centro de Desportos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DEM	Democratas
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Escola Superior de Educação Física
FEF/UnB	Faculdade de Educação Física/Universidade de Brasília
FIES	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LETPEF	Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física

LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MBNC	Movimento Pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento Pela Base
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TPE	Todos Pela Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	OBJETIVOS	21
1.1.1	Objetivo geral	22
1.1.2	Objetivos específicos	22
1.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	22
1.3	NOTAS SOBRE A CONJUNTURA NACIONAL	30
1.4	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	35
2	A BNCC NO CONTEXTO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	44
2.1	O ESTADO E A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO PARA MANUTENÇÃO DA HEGEMONIA	44
2.2	REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: AJUSTAMENTO TÉCNICO E IDEOLÓGICO AO MERCADO	55
2.3	PADRONIZAÇÃO E CONTROLE: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO AJUSTAMENTO DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO NAS ESCOLAS...64	
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	72
3.1	INCLUSÕES E EXCLUSÕES: DA LEI 5692/1971 À BNCC..93	
3.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PCN À BNCC	97
3.3	O QUE DIZ A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	107
4	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	124
4.1	OS REPRESENTANTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	125
4.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	132
4.3	O OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	145
5	IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	153
5.1	CONSULTA <i>ONLINE</i> , AUDIÊNCIAS PÚBLICAS, EQUIPE PLURAL: UMA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA?.....	154
5.2	O COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	1655

5.3	AVANÇOS, LIMITES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC.....	173
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS.....	182
	APÊNDICES.....	192
	ANEXOS.....	194

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou os movimentos da área da Educação Física no processo de formulação e definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), durante os anos 2015, 2016 e 2017. Dessa forma, visamos contribuir com o debate acerca da especificidade e do caráter da educação física na escola expressos nesta política, problematizando os avanços e retrocessos para a referida área, expressos pelos consensos, disputas e contradições estabelecidos na participação ativa dos representantes da educação física durante a construção da BNCC.

A intenção de pesquisar este tema remonta a reflexões durante o curso de graduação em Educação Física (2014-2016) e de experiências vividas em escolas públicas no município de Florianópolis e Garopaba, ambos no estado de Santa Catarina, entre os anos 2014 e 2016.

Atuando como professor de Educação Física na escola básica e em contato com a realidade concreta das escolas de Santa Catarina, pude enxergar um cenário de muitos problemas, tanto da estrutura física¹ como da própria organização e gestão da escola. Como exemplo dos problemas percebidos destacam-se o adoecimento docente, falta de materiais de consumo básicos (folhas de papel, tinta para impressoras, papel higiênico, etc.), assédio moral de diretoras sobre professoras cujas turmas obtiveram desempenho insatisfatório em avaliações (Provinha Brasil), trabalhadores sem formação pedagógica atuando como professores, falta de merenda escolar, pressão institucional para aprovação de estudantes, salas insalubres, espaços e materiais reduzidos para as aulas de EF, entre outros.

Outro fato marcante foi um seminário realizado no Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) durante o curso de graduação em Educação Física. Na ocasião, o convidado a discutir acerca da prática pedagógica da Educação Física foi o professor alemão Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann, trazendo experiências realizadas na Alemanha a partir da concepção de aulas abertas. Chamou-me a atenção sua apresentação, em primeiro lugar, pelas excelentes condições materiais da escola apresentada, a qual dispunha de um ginásio altamente equipado e desenvolvido, similar ao ginásio da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal

¹ Foto da estrutura física da escola em que ministrei aulas no município de Garopaba- SC (apêndice A).

do Rio Grande do Sul² (ESEF/UFRGS). Em segundo lugar, me inquietou a ausência de qualquer questionamento sobre as diferenças das condições materiais entre as escolas dos dois países neste seminário. Embora estivessem presentes diversos professores do curso de Educação Física, a diferença entre o trabalho desenvolvido numa escola alemã ou brasileira, do ponto de vista material e social, não foi comentada durante todo o seminário. Isto me causou certo desconforto, pois o tom do evento foi o de mostrar uma educação física ‘modelo’ atrelada a uma ideia de mudança no modo de pensá-la pelo viés da reformulação curricular e da prática pedagógica, como se o problema central a ser combatido estivesse na formação docente e/ou na prática pedagógica dos professores. Ainda que o principal problema da Educação Física estivesse num desses dois pontos (e é verdade que há aí muitos problemas), essas dimensões não foram consideradas como campos de disputa hegemônica entre concepções de formação, de ensino, de escola, como se estivessem isentas de influências e não fossem perpassadas por projetos de educação e interesse em luta no Brasil, por exemplo. Sem análises nesta direção é difícil entender o desmantelamento da educação brasileira, bem como as aparentes benesses da educação pública alemã.

Imerso nesse contexto passei a refletir sobre as possibilidades e limites implicados na (re) formulação curricular como forma de resolução dos problemas da EF na escola. Minha hipótese inicial era que a despeito de um currículo ‘perfeito’ do ponto de vista teórico-metodológico (aqui não importa o referencial), a escola pública, como existe hoje na maioria dos casos, não fornece as condições estruturais, econômicas, políticas e organizacionais para a consecução do que poderia ser o mais avançado dos currículos da EF.

Inicialmente, tal inquietação me levou à construção do trabalho de conclusão de curso da graduação em Educação Física/Licenciatura, momento em que pesquisei o movimento de reconfiguração curricular da educação básica que passava a ser objeto de discussão em âmbito nacional no ano de 2015, a Base Nacional Comum Curricular. Nesta ocasião, os esforços centraram-se em investigar o que a BNCC propunha para o trabalho pedagógico de professores de Educação Física.

Percebendo a necessidade de ir mais além, outras perguntas foram sendo formuladas. Nesse sentido, uma delas diz respeito ao modo pelo qual os pesquisadores da Educação Física situam o debate em relação às políticas curriculares, pois em nossa análise da produção da EF sobre a BNCC identificamos a centralidade das discussões

² Foto no apêndice b.

convergindo para o debate teórico-metodológico do currículo, ou seja, a BNCC é entendida como objeto de reforma, enquanto a política educacional na qual a Base está inserida é pouco questionada. Assim, prevalece na área o debate acerca das melhores possibilidades dentro dos estreitos limites desta política curricular.

Como pressupostos teórico-metodológicos, partimos de duas assertivas. A primeira é que a BNCC é parte fundamental do projeto de educação do capital em curso no Brasil, pelo menos, desde os anos 1990, e cuja direção política é dada por frações do empresariado brasileiro. Nesse sentido, entendemos o conglomerado empresarial reunido no movimento Todos Pela Educação, principal aparelho privado de hegemonia voltado às reformas na educação, como o bloco no poder que vem dando a direção política para o projeto de educação hegemônico no Brasil.

A segunda assertiva é que a área da Educação Física, representada na base por intelectuais ligados ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)³, participou ativamente da construção desta política pública.

Nesse sentido, a hipótese inicial da qual partimos referia-se à existência de um consenso matricial entre aqueles representantes da EF na BNCC, ou seja, o de que vale a pena fazer um esforço para avançar o debate a propósito da EF no interior de um currículo nacional, criticando, por dentro, o documento que conforma a política da BNCC a fim de melhorá-lo, portanto, admitindo a possibilidade da reforma dentro das possibilidades permitidas pelo *ethos* político da BNCC. Esta posição política parece ser marcada pela convicção na possibilidade de produzir pequenas mudanças por dentro da lógica imposta.

Tal consenso da área da Educação Física com a BNCC é evidenciado tanto pela participação ativa de representantes da EF ligados ao Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte na construção deste documento⁴, quanto pela ausência de um movimento crítico e organizado da área em relação a tal política desde sua gênese.

³ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte é a entidade de maior expressão acadêmica na área da Educação Física escolar. Esta é a organizadora dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, realizados a cada dois anos, e espaço no qual se reúnem professores de Educação Física de todo o Brasil.

⁴ Na versão publicada em 2016, tem-se inclusive um agradecimento formal ao CBCE e outras associações profissionais e de pesquisa pelas “[...] contribuições críticas na discussão pública para a construção da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016, p. 16).

Entretanto, com o aprofundamento da pesquisa, tal entendimento foi reconfigurado, de modo que passamos a considerar não apenas ‘um’ consenso da área, mas a configuração de **consensos e dissensos** na construção desta política.

O consenso contido em nossa hipótese inicial dizia respeito ao ato político de aceitar participar ativamente da construção da BNCC, apostando numa reforma positiva, que resultasse em uma concepção mais avançada da Educação Física no currículo escolar. Esta hipótese se manteve, porém foi ampliada, e a partir deste movimento emergiu uma das categorias para o debate propostas neste trabalho, a qual parece ser um problema pouco debatido no âmbito da Educação Física, isto é: é suficiente para a Educação Física figurar em um currículo nacional com um *ethos* político neoliberal e conservador, como a BNCC, a partir de alguns acordos mínimos em torno de expressões e termos que, embora marquem a presença de concepções fundadas em um paradigma cultural, portanto, que avançam em relação ao paradigma da atividade física historicamente predominante nas políticas curriculares, pouco ou nada revelam das diferenças de interpretação, das tensões, disputas e antagonismos que esses mesmos termos e conceitos contêm? Será que os acordos tácitos firmados não apaziguam as discussões na área da EF, jogando a própria noção de cultura ao plano do senso comum e assim restringem o importante e rico debate sobre o ensino da Educação Física na escola à definição de termos que não ajudam na construção dos conhecimentos da área, ou seja, dos significados das práticas corporais e das necessidades humanas que os produziram historicamente?

Além disso, no decorrer do trabalho identificamos que os consensos iniciais produzidos em torno da Base explicam, em parte, o silêncio da área frente ao dismantelamento da educação pública no Brasil. Longe de ter menor importância, é um problema de elevada relevância social, o qual exige melhor compreensão e aprofundamento. Desta forma, apresentamos a questão central da pesquisa: quais são as disputas, consensos e contradições da EF na Base Nacional Comum Curricular e que implicações político-pedagógicas estes trazem para a área, tendo em vista os debates registrados na dinâmica de formulação dos documentos e da participação ativa dos representantes da Educação Física na elaboração da proposta da BNCC?

Quais são os consensos, disputas e contradições da EF na Base Nacional Comum Curricular e que implicações político-pedagógicas⁵

⁵ A divisão em implicações políticas e implicações pedagógicas no decorrer do trabalho se dão apenas para fins didáticos. Ambas as implicações carregam

estes trazem para a área, tendo em vista os debates registrados na dinâmica de formulação dos documentos e da participação ativa dos representantes da Educação Física na elaboração da proposta definitiva da BNCC?

Ao tratarmos da participação dos intelectuais da Educação Física na elaboração do documento isto não quer dizer somente a conformação escrita das páginas que foram homologadas pelo Ministro da Educação. A BNCC, até então, produziu um documento oficial para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b), entretanto como política vai muito além desta produção bibliográfica. Ela está presente desde o momento em que o tema foi objeto de discussões no contexto de influências, ou seja, abrangendo as disputas de interesses e projetos entre as classes sociais, seus espaços de articulação e difusão de visões de mundo, a criação e definição de seus intelectuais, as tratativas e acordos desses intelectuais junto ao Estado, por exemplo; no contexto de produção de textos, aqui sim dizendo respeito à construção do documento oficial, o que envolve as audiências públicas, pareceres críticos e demais estratégias para dar legitimidade à política; e, no contexto da prática, ou seja, no universo escolar propriamente dito onde a política pretende ser implementada (BOWE; BALL, 1992).

Por fim, esta pesquisa se justifica por tentar apreender as determinações de uma política inédita no cenário brasileiro, a qual visa estabelecer uma base curricular obrigatória de caráter nacional, interrogando suas implicações políticas e pedagógicas para a área da Educação Física. Não obstante, pretendemos desenvolver análises que não se limitem aos conteúdos curriculares, mas que problematizem os interesses em torno da definição de uma Base Nacional Comum Curricular⁶.

1.1 OBJETIVOS

A seguir são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos do presente estudo.

expressões políticas e pedagógicas, o que acontece é a prevalência de uma ou outra destas em cada assunto tratado, daí a escolha por tratá-las em separado a fim de facilitar a compreensão do leitor.

⁶ Passada a apresentação dos objetivos, a redação do texto será em primeira pessoa do plural. Pois, apesar do protagonismo do orientando, esta pesquisa foi elaborada em sintonia entre orientando e orientadora.

1.1.1 Objetivo geral

Compreender a atuação, as disputas, os consensos e as contradições na área da Educação Física no contexto de influência de produção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

1.1.2 Objetivos específicos

a) compreender quais são os determinantes sociais, econômicos, políticos e teóricos que concorrem para a implementação da BNCC da Educação Física e suas contradições;

b) identificar as estratégias para obtenção do consenso na sociedade civil com a BNCC, mapeando os grupos e os intelectuais da EF envolvidos na elaboração da Base;

c) identificar em que ideias pedagógicas e/ou orientação política há disputas, consensos e dissensos entre os intelectuais (e os grupos a que pertencem da área da Educação Física), tomando por base as formulações da BNCC;

d) estabelecer quais foram as principais rupturas e continuidades durante o processo de elaboração da BNCC;

e) discutir as implicações políticas e pedagógicas da participação ativa dos representantes da Educação Física na elaboração da proposta da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental;

f) contribuir para o debate em torno do objeto, do caráter e da especificidade da Educação Física na escola.

1.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular figura entre as mais recentes políticas públicas para a educação no Brasil. Seu debate veio a público com o lançamento da consulta pública de sua primeira versão em setembro de 2015. Nesta ocasião a Presidenta da República era Dilma Roussef (PT – 2014/2016) e o Ministério da Educação (MEC) estava a cargo do ministro Renato Janine Ribeiro.

Desde seu início, até a versão final do documento direcionado à Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologado no dia vinte de dezembro de 2017, totalizaram quatro documentos publicados pelo MEC, sendo o último formalizado durante o governo de Michel Temer (MDB- 2016/2018) e assinado pelo então ministro de educação Mendonça Filho (DEM) (BRASIL, 2015; 2016; 2017a; 2017b).

Segundo consta no documento homologado,

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de **aprendizagens essenciais** e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma **referência nacional obrigatória** para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017b, p. 5, grifo nosso).

E visa,

[...] contribuir para o **alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017b, p. 8, grifo nosso).

Também apresenta um quadro com as ‘Competências gerais da base nacional comum curricular’, trazendo a noção do desenvolvimento de competências gerais como um de seus objetivos. Tais competências são atreladas à ideia de garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como exposto a seguir.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017b, p. 8, grifo do autor).

O quadro é apresentado da seguinte forma:

Quadro 1 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2017.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
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 projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos

humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: (BRASIL, 2017b, p. 9).

As competências na BNCC remetem a uma matriz behaviorista de educação. Nesta concepção o objetivo é garantir a adaptação dos educandos à forma de sociabilidade vigente, o processo educacional figura como mediação necessária para o ajustamento dos indivíduos ao modo de vida estabelecido, sem pretensões de transformá-lo. Conforme salienta Saviani (2013, p. 437) sobre a ‘pedagogia das competências’

Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam construídos pelas competências afetivo-emocionais [...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

As justificativas apresentadas para a necessidade de existência desta base apresentam-se calçadas em dois blocos de argumentação. O primeiro é referente à contribuição para a redução de desigualdades educacionais, combate ao preconceito, busca de equidade e melhoria da qualidade da educação, como é perceptível nos dois fragmentos destacados do texto (BRASIL, 2017, p. 5).

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada

uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros [...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.

Ainda nesse bloco de argumentação, destacamos um excerto que justifica uma base curricular no Brasil como instrumento para afirmação de valores e para a humanização da sociedade e, nesse bojo, mostrando-se alinhada às políticas públicas para a educação disseminadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), citando, em nota de rodapé, o documento ‘Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável’, como segue:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’ (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 5).

O segundo bloco de argumentações engloba a justificação da BNCC pelo viés da legalidade, ou seja, a BNCC é necessária porque está prevista em leis anteriores. A este respeito, há no documento o capítulo: Os marcos legais que embasam a BNCC.

Da Constituição Federal de 1988 destacamos um excerto do artigo 210º, qual seja: “[...] Serão fixados **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 apud BRASIL, 2017, p. 10, grifo nosso).

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), destacamos o inciso IV do artigo 9º:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Bem como o *caput* do artigo 26º da mesma lei:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em relação ao Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, apresentam o que consta na estratégia 7.1.

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61).

Por fim, citam a lei nº 13.415/2017 (conhecida também por reformar o Ensino Médio) que alterou os artigos 35º e 36º da LDB, expondo suas novas redações, como seguem:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] (BRASIL, 2017, p. 12, grifo do autor).

E,

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 12, grifo do autor).

Em relação a sua estrutura o documento está organizado por áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso.

Para cada área e componente curricular há um texto introdutório seguido de competências específicas. Além disso, cada componente curricular deverá apresentar “[...] um conjunto de **habilidades** [...] relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**” (BRASIL, 2017, p. 28, grifo do autor).

Como exemplo desta organização segue o quadro a seguir, extraído do documento.

Quadro 2- Exemplo da estrutura organizada por habilidades na BNCC, área Educação Física, 2017b.

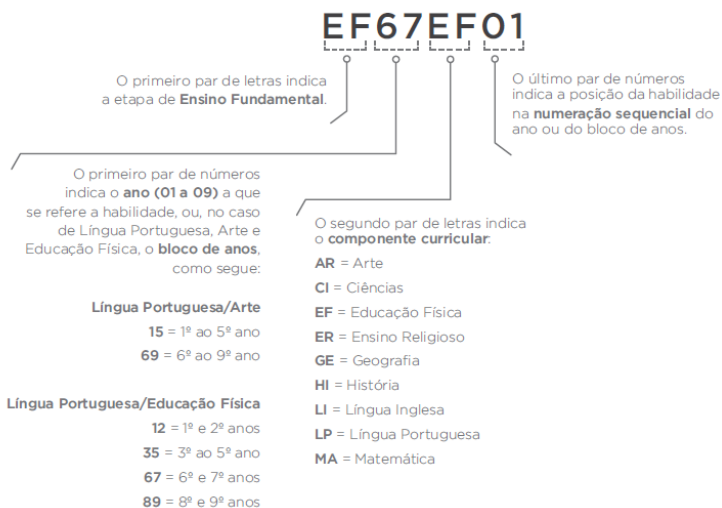
EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º AO 5º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	(EF3SEFO1) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF3SEFO2) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF3SEFO3) Descobrir, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF3SEFO4) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	(EF3SEFO5) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF3SEFO6) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

Fonte: BRASIL, 2017b, p. 227.

O quadro em destaque é um exemplo da forma detalhada com que se pretende tornar homogênicos os conteúdos de ensino em todo o território nacional, incluindo um código específico para cada habilidade, aos moldes dos descritores utilizados para formulação dos testes padronizados a fim de averiguar o ‘desempenho’ das escolas de educação básica de todo o país, mediante a aplicação de avaliações de larga escala.

Um dos grandes diferenciais trazidos na BNCC, em relação às políticas curriculares que a antecederam (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, referências curriculares dos estados e municípios) é a definição de códigos alfanuméricos indicadores de cada habilidade específica. Sobre isso, o documento traz uma figura explicativa do que cada letra ou número significam.

Figura 1 – Explicação do significado dos códigos alfanuméricos na BNCC.



Fonte: BRASIL, 2017b, p. 30.

Este novo formato dos currículos a nível nacional é uma das inovações que demonstra, entre outras coisas, o aprimoramento do controle sobre o trabalho pedagógico nas escolas por meio das já bastante difundidas avaliações de larga escala, como veremos a seguir. A partir da definição desses códigos será possível rastrear com maior precisão o desempenho das escolas e professores responsáveis pelo ensino de cada uma das habilidades discriminadas no documento.

1.3 NOTAS SOBRE A CONJUNTURA NACIONAL

Entendemos a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental não somente como um documento oficial disciplinador da Educação Básica no Brasil, mas também como parte da política de reforma curricular da educação básica, ao que se soma a reforma do ensino médio, a BNCC do ensino médio, reforma dos livros didáticos com base na BNCC, reforma da formação docente, entre outras medidas. Sendo assim, a fim de entendermos do que se trata este objeto, cabem alguns apontamentos acerca da conjuntura política na qual se desenvolve o

processo da Base. O recorte será de dois anos antes do lançamento da primeira versão até o início de 2018.

Antes de tratarmos do golpe de Estado impetrado em 2016, nos recordemos do que ficou conhecido como as jornadas de junho (ANTUNES; BRAGA, 2014).

Em junho de 2013, eclodiram manifestações populares por todo o território nacional, foram milhões de pessoas que ocuparam as ruas de inúmeras cidades⁷. À época, movimentos sociais organizados lutavam contra o aumento da tarifa de ônibus, transformando-se no decorrer dos dias em atos de rua expressivos⁸, jamais vistos desde a chegada do Partido dos Trabalhadores à presidência da república, em 2003.

A pauta iniciada com reivindicações por redução nas tarifas de transporte coletivo se transformou ao longo das manifestações, multiplicando-se em diversas pautas, entre elas a insatisfação com o atendimento à população nas áreas de saúde e educação (ANTUNES; BRAGA, 2014).

Salientamos que uma das principais características das jornadas de junho foi o protagonismo da juventude. Foram os jovens os principais sujeitos desse movimento de massa que tomou as ruas do Brasil para denunciar e manifestar sua insatisfação frente às atuais condições de vida. Afinal, em um país da periferia do capitalismo, subordinado ao capital em suas diversas variantes (econômicas, políticas, ideológicas) e com uma brutal concentração de renda⁹, qual é a perspectiva de futuro que a juventude pode vislumbrar?

Como resposta política às manifestações, a então presidenta Dilma Rousseff foi à rede de televisão aberta defender os avanços de seu governo e também sinalizar à população que sua estratégia para superação das dificuldades centraria esforços, entre outras coisas, em uma Reforma Política¹⁰.

⁷ Em umas das manifestações em Florianópolis, a ponte que liga a ilha ao continente foi completamente bloqueada pelo que a polícia militar contabilizou serem aproximadamente cinquenta mil pessoas. Foto em anexo. (Anexo A).

⁸ ‘Cerca de 89 mil participaram de manifestações em SC, segundo PM’. (PORTAL G1). Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/06/cerca-de-89-mil-participaram-de-manifestacoes-em-sc-segundo-pm.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.

⁹ ‘1% mais ricos concentra 28% de toda a renda no Brasil, diz estudo’. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/1-mais-ricos-concentram-28-de-toda-a-renda-no-brasil-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

¹⁰ O discurso de Dilma Rousseff, no dia 21 de junho de 2013 está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xETRrVw8rLI>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Por outro lado, disputando os rumos desse movimento popular de insatisfação, setores do empresariado brasileiro e aliados também passaram a atuar intensamente a fim de dar direção a esta insurreição.

Lembremos que não existe vácuo na política: para algum projeto de sociedade serão canalizadas as revoltas. Nesse sentido, por meio de manobras jurídico-parlamentares (SILVA, 2016) com forte apoio da mídia hegemônica, sobretudo da fundação Roberto Marinho, realizou-se um intenso desgaste político dos quadros do Partido dos Trabalhadores e aliados, em inúmeras reportagens retratando ‘escândalos’ de corrupção, culminando com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, após votação no Senado Federal no dia 31 de agosto de 2016¹¹.

Com este breve resgate, buscamos evidenciar o contexto de instabilidade política do país quando se deu o desenvolvimento da política em foco, bem como trazer à reflexão o fato de ser justamente nesse período de forte questionamento à institucionalidade o momento em que a BNCC passa a ser discutida e, posteriormente, homologada. Pois, se uma base curricular comum já era prevista desde a Constituição Federal de 1988, porque somente em 2017 ela é aprovada?

Não temos a pretensão de responder a essas perguntas, mas sim de problematizá-las. Um dos pontos de partida se dá no fato de que após dois anos de sublevação da juventude contra o poder instituído, de forma ainda dispersa e difusa, inicia-se, no âmbito do Estado, um movimento mais intenso de reformulação da educação básica em sua forma e conteúdo. Ou seja, em sua estrutura (vide reforma do Ensino Médio) e currículo, cuja maior expressão curricular é a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse período, os avanços de frações do empresariado brasileiro são evidentes, sobretudo pelas medidas que, de um lado, expressam a presença e a direção política e cultural das reformas em curso, que exprimem a presença de interesses privatistas no âmbito do Estado, o que é a marca dessa fração do empresariado brasileiro, de outro, impetram uma relação ainda mais desequilibrada de exploração do capital sobre o trabalho. Na esfera da sociedade política, por meio da aprovação de leis, somente entre 2016 e 2018 foram aprovadas duras

¹¹ ‘Senado aprova impeachment, Dilma perde mandato e Temer assume.’ Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>. Acesso em: 12 ago. 2018.

medidas contra os trabalhadores¹², como a Emenda Constitucional nº 95, por exemplo, a qual impede o investimento em saúde, educação e seguridade social por vinte anos, tendo como teto limite o gasto do ano anterior corrigido da inflação.

Nesse sentido, diversos autores (FREITAS, 2014; NEVES; MARTINS, 2009) indicam o movimento do empresariado brasileiro na educação como os principais sujeitos políticos coletivos interessados na definição dos rumos da educação pública no Brasil e, nesse bojo, de uma base curricular nacional de caráter obrigatório.

Este movimento compreende setores do empresariado midiático, financeiro e industrial, os quais se apresentam à sociedade como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) denominada ‘Todos Pela Educação’ (TPE). A fim de ilustrar quais empresas compõem este grupo, apresentamos a figura a seguir:

¹² Como exemplo de algumas das medidas aprovadas pelo congresso nos últimos dois anos, destacamos a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017); Lei das Terceirizações (Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017); Congelamento dos Gastos Públicos por 20 anos – PEC do Teto (Emenda Constitucional nº 95, de 16 de dezembro de 2016); Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017); Lei que estabelece regras para regularização de terras da União ocupadas na Amazônia Legal e disciplina novos procedimentos para regularização fundiária urbana (Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017).

Figura 2 – Logomarcas das empresas que compõem o ‘Todos Pela Educação’.



Fonte: Figura apresentada por João Zanardini em palestra no Sindicato dos Trabalhadores do Município de Florianópolis (SINTRASEM), no ano de 2016.

Em relação à BNCC, tal instabilidade política ocasionou rupturas no processo de sua construção. Como exemplo, de 2015 a 2017 foram três Ministros de Educação na chefia da pasta, sendo a ruptura de maior impacto aquela ocorrida após o golpe de Estado e que alçou Mendonça Filho à presidência do MEC. Esta cisão no processo ocasionou modificações significativas no conteúdo, bem como no Layout entre as versões.

Figura 3 – *Layout* das versões 2 e 3 da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental.



Fonte: BRASIL 2016; BRASIL, 2017a.

Nesse movimento, a equipe de assessores e especialistas que vinha elaborando a base, desde o seu início, foi completamente desmantelada, sobrando poucos elos de continuidade, o que veremos mais à frente.

1.4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A fim de estabelecer a discussão pretendida organizamos este trabalho em dois blocos. Um deles sobre a Base como política educacional, suas articulações internacionais, tendências e sujeitos envolvidos. E outro relacionado à área específica da EF como componente curricular, levando em consideração o acúmulo da área com relação ao debate sobre currículo. Ou seja, para pensarmos as implicações políticas e pedagógicas para a EF, tendo em vista os consensos e dissensos em torno do documento, precisamos abordar a BNCC para além da EF, mostrando suas tendências e extraindo suas determinações.

Um primeiro procedimento importante foi escolher os documentos para a análise, as quatro versões da BNCC do Ensino Fundamental e Educação Infantil, pois entendemos que estas carregam a expressão mais atualizada das disputas internas ao bloco no poder envoltos na referida reforma, bem como servem de parâmetro inicial

para a compreensão da intencionalidade do Estado brasileiro com relação ao currículo da Educação Básica no país.

Optamos por não trabalhar com análises mais profundas acerca da BNCC do Ensino Médio, sobretudo por esta etapa ter sido desvinculada das demais durante o processo de ruptura institucional do golpe de 2016 e também porque esta versão ainda está em debate. Assim, a elaboração da BNCC do Ensino Médio ficou em suspenso (ao menos às suas versões públicas) durante o período no qual foi realizada a presente pesquisa, ou seja, de 2016 a 2018. O último movimento relacionado a esta etapa foi o lançamento da terceira versão, a qual ainda irá passar por cinco audiências públicas antes de ser homologada pelo Ministro de Educação. Sobre esta etapa da Educação Básica fizemos apenas algumas análises iniciais, porém sem o rigor metodológico empreendido nos documentos publicados em relação à BNCC do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Tendo em vista que a BNCC é direcionada aos profissionais da educação e à comunidade escolar da Educação Infantil e dos Ensino Fundamental, entendemos a análise destes quatro documentos (BRASIL, 2015; 2016; 2017a; 2017b) como um ponto de partida para tratar de temas que podem ser reveladores do direcionamento dado a esta política.

Além desses, analisamos as cartas e notas oficiais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte sobre a temática da BNCC, sobretudo, por entender que estas expressam a posição hegemônica da entidade em relação à política em foco.

Em suma, esta pesquisa consistiu em análise documental, em especial dos documentos da Base Nacional Comum Curricular¹³. A partir desta análise foram estabelecidas regularidades e contradições presentes no documento preliminar da BNCC, identificação de conceitos e/ou categorias naturalizadoras do discurso oficial e identificação da política de influências de agendas globais, internacionais ou nacionais, entre outros.

A análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda segundo os

¹³ Optamos por não analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) para a Educação Física por entendermos que este documento foge do escopo deste trabalho.

mesmos autores, este tipo de pesquisa tem por propósito fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos.

Para a definição das categorias, propõe-se ir para além do texto, a fim de captar também o que não é dito. Segundo Evangelista (2012, p. 10),

O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.

Esse movimento é necessário para auxiliar a apreensão de tal política, tomando por base a dinâmica de sua elaboração, que embora ocultos nos documentos, podem revelar-se como ricas fontes para o entendimento do conteúdo analisado.

Ao explanar acerca dos esforços que estão envolvidos no trabalho de análise de documentos, para além dos próprios textos primários, Besley (1980) alerta que

Composto por contradições, um texto não é restrito a uma única, harmoniosa leitura. Pelo contrário, torna-se plural, aberto a releituras, não mais um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo leitor para produzir sentido (BESLEY, 1980 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Portanto, serão empreendidos esforços a fim de analisar os **contextos** para a compreensão da política formulada em torno da BNCC, sobretudo com ênfase em dois deles, quais sejam: a) contexto de influência; e b) contexto da produção de textos (BOWE; BALL, 1992).

A metodologia aqui apresentada está inserida em uma proposta de referencial teórico-analítico que toma por base a abordagem do ‘ciclo de políticas’ proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem requer do pesquisador o esforço de correlacionar os processos macro e micro na análise das políticas educacionais, levando em consideração a natureza complexa e controversa da política educacional. Trata-se de um referencial teórico-analítico dinâmico e dialético (MAINARDES, 2006).

O contexto de influência pode ser considerado o primeiro movimento dentro dos contextos que envolvem o processo de formulação de uma política que, segundo Mainardes (2006, p. 51), é “[...] onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. Ainda segundo o autor, “[...] atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Quando tratamos das influências em nível global e internacional, no processo de formulação de políticas nacionais, recorre-se ao trabalho de Bowe (1998 *apud* MAINARDES, 2006), especificamente à passagem que remete as formas como se materializam tais influências. Segundo este autor,

A disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, *apud* Ball, 1998a), (b) o processo de ‘empréstimo de políticas’ (Halpin & Troya, *apud* Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que ‘vendem’ suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros [...] A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (BOWE, 1998 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto de influência estabelece uma relação intrínseca com o contexto de produção de textos, embora cada um tenha seus sentidos e linguagens próprios. Enquanto o primeiro está “[...] frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse do público mais geral” (BOWE, 1998 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

Quando se trata de textos de política destaca-se que estes não são necessariamente claros e de fácil compreensão, pois seus significados nem sempre são evidentes ou estão fixados no texto (BALL, 1994). Nesse sentido, “[...] as estratégias de persuasão do leitor, presentes nas ‘narrativas’ que constituem os textos, precisam ser consideradas nas análises” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 436).

Destacar que os textos não são a política é necessário para demarcar que há margens de interpretação por parte dos leitores, e que “[...] embora desejem, os autores não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos. Parte do texto pode ser rejeitada, excluída, ignorada [...]” (BOWE; BALL, 1992, *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

Ainda compondo o ‘ciclo de políticas’ há um terceiro eixo de análise, o contexto da prática. Nesse momento é onde a política pode ser passível de ressignificação a partir da interpretação e recriação dos próprios sujeitos para os quais tal política é destinada. Cada indivíduo toma a leitura e interpreta os documentos levando-se em conta “[...] suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]” (BOWE et al., 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 98). É nesse contexto que a política assumirá seu real sentido para os educadores, os quais serão influenciados pelos discursos da política, mas que podem destoar do propósito dos formuladores e remeter sua prática a atuações diferentes daquelas previstas na concepção da política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Um segundo procedimento foi a realização de um balanço de literatura que pudesse mostrar como os pesquisadores da área educacional vêm discutindo o problema em tela. Esta pesquisa da produção da EF revelou-se importante para situarmos nosso objeto de estudo no contexto do debate no qual estão circunscritos os objetivos deste trabalho.

Na busca por dados sobre esta política, escolhemos três tipos de fontes: teses e dissertações dos programas de pós-graduação, artigos acadêmicos e trabalhos publicados em anais de eventos. Selecionamos as teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os artigos acadêmicos foram localizados mediante o buscador do Google Acadêmico e pelo banco de dados do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Já em relação aos trabalhos publicados em anais, utilizamos o *site* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) complementando essa investigação com as publicações do XIX e XX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE).

As fontes coletadas foram selecionadas pelo cruzamento dos seguintes descritores: base nacional comum/ base nacional comum curricular/ base nacional curricular/ BNCC; Educação Física escolar/ Educação Física; currículo; política educacional. As variações foram

necessárias, pois os autores utilizam palavras-chave diferentes, sobretudo com relação à BNCC.

O período utilizado para refinar a pesquisa foi de 2015 a 2017. Ao fim do processo de seleção do material destacamos o volume 28 (nº 48, 2016) da Revista *Motrivivência*, sobretudo por ser tratar de um periódico da área da Educação Física e apresentar neste volume uma seção temática específica para discussão da BNCC. Até o lançamento desta edição não havia sido publicada a 3ª versão da BNCC. Portanto, complementamos a revisão da literatura com análises de publicações oriundas do XX CONBRACE, ocorrido em setembro de 2017.

Por fim, destacamos que três dos artigos analisados são de autoria de intelectuais envolvidos na produção da BNCC. Suaraya Darido foi da comissão de especialistas da 2ª versão e redatora a partir da 3ª versão, Marcos Neira e Marcílio Souza Junior compuseram a comissão de especialistas e Rodrigues figurou como leitora crítica do documento preliminar, o que reforça a representatividade das publicações selecionadas neste balanço, no sentido da apreensão do que foi produzido pelos intelectuais da EF que vêm participando ativamente da construção da BNCC.

No decorrer da pesquisa entendemos ser necessário aprofundar algumas questões a partir de depoimentos dos representantes da Educação Física na elaboração da BNCC. Sendo assim, realizamos entrevistas com cinco professores universitários que participaram de alguma forma da construção do documento, seja como membro do comitê assessor, da comissão de especialistas da Educação Física ou como convidado a emitir parecer crítico sobre o documento.

Foram selecionados para as entrevistas cinco sujeitos, todos professores universitários participantes da BNCC da Educação Física. Entre os critérios para seleção desses sujeitos, consideramos importante abarcar, ao menos, um representante dos leitores críticos da 1ª e outro da 3ª versão, dois representantes entre os 13 membros da comissão de especialistas/assessor das 1ª e 2ª versões e, ao menos, um dos redatores da versão final homologada. Além destes, entre os especialistas da BNCC entrevistados, também foi convidado um dos mais recentes ex-coordenadores do GTT Escola do CONBRACE, sobretudo pela representatividade desta entidade nas discussões referentes à Educação Física escolar. Do total dos convites enviados não obtivemos respostas dos redatores da versão final homologada.

Além disso, buscamos garantir que a amostra tivesse um caráter isonômico, abrangendo representantes das diferentes regiões do país.

Assim, foram entrevistados dois sujeitos da região sul, um da região sudeste, um da região centro oeste e outro da região nordeste.

As entrevistas foram pré-agendadas com no mínimo duas semanas de antecedência. Estas foram do tipo semiestruturada, portanto partindo de um roteiro pré-estabelecido (anexo B). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo C) foi enviado junto aos convites, contendo os objetivos de pesquisa, bem como os eixos propostos para estas.

Dentre os diversos tipos de entrevista optou-se pela semiestruturada (ou aberta). Segundo Michel (2009, p. 68), esta permite que o sujeito entrevistado direcione as respostas conforme lhe parecer mais adequado, propiciando abordagens amplas às questões. Para Meksenas (2002, p. 131),

A entrevista não-diretiva, semiestruturada ou, como preferem outros, não padronizada, é aquela que caracteriza o depoimento em métodos qualitativos: abordar o tema da pesquisa com entrevistas que, apesar de seguirem um roteiro elaborado previamente e com subtemas do interesse do pesquisador, garantem aos sujeitos pesquisados uma livre manifestação de pensamento e de opinião.

Depois de transcritas as entrevistas foram feitas análises com base em Bardin (2004). Para a autora, Análise de conteúdo pode ser definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 42).

Assim, foram agrupadas informações de acordo com as unidades de contexto e de registro presentes no texto. Segundo a autora,

A unidade de registro – é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade

de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o <tema>, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a <palavra> ou a <frase> [...] unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores à unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 2004, p. 98).

Por fim, num esforço de síntese das unidades acima descritas e no intuito de definir as categorias que melhor expressavam a centralidade dos depoimentos coletados, buscamos no método de categorização proposto por Bardin (2004) seleccionar os elementos que serviram de base para as discussões deste trabalho.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria <ansiedade>, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceptual <descontração>), sintático (os verbos, os adjectivos), lexical (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentido próximos) e expressivos (por exemplo, categorias que classificam as

diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2004, p. 111).

Cabe acentuarmos a distinção entre a BNCC como documento oficial e a BNCC como política pública. Nesse sentido, por mais que o documento oficial homologado ainda não tenha sido implementado efetivamente nas escolas como medida obrigatória, devido a sua recente homologação, isso não anula o fato da BNCC, enquanto política pública, estar exercendo influência na escola desde o início de sua discussão.

O próprio anúncio do governo federal de que uma base nacional comum obrigatória estava em processo de construção, bem como os discursos e práticas que buscam dar legitimidade a esta política exercem influência desde a reformulação curricular de estados e municípios até o valor das ações nas bolsas de valores de conglomerados empresariais que tem na educação uma das áreas para valorização do valor mediante aplicação de capital em seus fundos de investimento.

Como pressuposto teórico-metodológico para apreensão da realidade, adotamos o materialismo histórico e dialético. Neste prisma as categorias surgem como “[...] resultado da unidade do histórico e do lógico, e movimento do abstrato ao concreto, do exterior ao interior, do fenômeno à essência” (TRIVIÑOS, 2012, p. 55). Além disso, buscamos extrair as determinações do objeto de estudo mediante a utilização das seguintes categorias de análise: luta de classes, hegemonia, consenso, coerção, contradição.

2 A BNCC NO CONTEXTO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo buscamos desenvolver alguns conceitos fundamentais para compreensão do contexto no qual está inserida a política da BNCC, bem como dos interesses que impulsionam esta reforma. O enfoque principal foi dado na atuação do Estado para manutenção da hegemonia e nas estratégias da classe dominante a fim de garantir a implementação de reformas educacionais, entre elas a alteração curricular em foco.

2.1 O ESTADO E A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO PARA MANUTENÇÃO DA HEGEMONIA

A sociedade moderna passa por um profundo processo de transformação fruto da reconfiguração do modo de produção capitalista (ANTUNES, 1995). Tais mudanças no ordenamento da produção e circulação de mercadorias em nível mundial são necessárias à burguesia¹⁴ para que mantenham suas taxas de lucro e sigam o processo de acumulação de capital, o que exige seu constante movimento de reprodução e expansão.

Nas palavras de Virgínia Fontes,

O capital em muito se assemelha a um *deus ex machina*, pois se converteu, por obra social, em uma entidade exteriorizada à existência humana. A organização da existência de bilhões de seres concretos, de tal forma que se viabilize para alguns uma acumulação supostamente infinita, expele um comportamento de tipo automático, mercantil, cegando os seres sociais de seu próprio protagonismo [...] A esse mecanismo dramático, sob o qual seguimos vivendo, se acrescentou, com o capital-imperialismo, a exigência de que toda a consciência se resuma a expandi-lo, de forma cooperativa, ou 'proativamente' [...] (FONTES, 2012, p. 17).

¹⁴ Cabe uma ressalva no sentido de demarcar a burguesia como uma classe social permeada por disputas internas entre suas frações, portanto não devendo ser entendida como um bloco homogêneo.

Nesse sentido, a expansão do capital mostra duas tendências, as quais se revelam incontroláveis, quais sejam, a concentração de recursos sociais de produção e a recriação permanente das expropriações sociais (FONTES, 2012, p. 21). A primeira pela acumulação de capital monetário que irá realizar-se na condição de capital-mercadoria, cujo monopólio está cada vez mais concentrado entre poucos capitalistas. O segundo se relaciona também à concentração de recursos sociais, com a peculiaridade de buscar a garantia da

[...] produção generalizada e caótica de trabalhadores cada vez mais ‘livres’, expropriados de todos os freios à sua subordinação mercantil. Somente em presença dessas condições sociais o processo produtor de mercadorias, no qual reside a extração do mais-valor, pode se realizar (FONTES, 2012, p. 42).

Para efetivar as transformações necessárias ao seu projeto, a classe burguesa lança mão de táticas cuja finalidade é conquistar e manter sua hegemonia na sociedade. Um exemplo dessas táticas se materializa na busca pelo consentimento da classe trabalhadora, sobretudo pela ampliação da participação de organizações dos trabalhadores nas decisões políticas, o que pode ser percebido pelo movimento de democratização da democracia (NEVES; MARTINS, 2015).

Segundo De Melo *et al.* (2015, p. 35),

Na nova ordem societal, a participação política foi projetada no âmbito da democratização da democracia. De conquista popular, a participação passou a ser viabilizada por estratégias de democracia consentida, isto é, de uma participação viabilizada dentro de arranjos democráticos preestabelecidos de modo a serem validados sob coordenação de governos e/ou de organizações da sociedade civil, nacionais e internacionais, credenciadas pelo capitalismo neoliberal de Terceira Via.

Outra tática é a pulverização das discussões dos problemas sociais, os quais são tratados de forma isolada uns dos outros. Pautas legítimas de reivindicação social são estimuladas a debates

individualizados como se uma solução definitiva pudesse ser encontrada na especificidade de cada movimento social. Fontes (2012), ao tratar das táticas utilizadas nas últimas décadas do século XX, momento em que ocorreu um vertiginoso dismantelamento de direitos sociais e trabalhistas, salienta que:

Tratou-se de introduzir uma nova ‘normalidade’: segmentar cada situação ou direito tornado alvo imediato (como aposentadoria, serviços públicos como saúde e educação, direitos ligados ao trabalho, ambiente, mulheres, racismo) e deter-se nela exaustivamente, por todos os meios midiáticos, sempre de forma singularizada. Com isso abriam-se formalmente enormes debates ‘públicos’ ao mesmo tempo em que se encapsulava cada questão, isolando-a das demais e do contexto geral, sobretudo da dinâmica processual no plano internacional [...] (FONTES, 2012, p. 55).

A fim de manter a governabilidade necessária à ordem capitalista, o controle político e ideológico dos trabalhadores é peça fundamental para a burguesia, bem como controlar os instrumentos capazes de direcionar a formação para o trabalho. É sobre essas bases que se justifica a preocupação em definir a forma e o conteúdo da educação escolar, sobretudo para a “[...] periferia do capitalismo nesta nova etapa de capitalismo monopolista” (NEVES, 2004, p. 1).

Antes de prosseguir, consideramos importante destacar, à luz da teoria marxista, uma breve explicação dos motivos que impulsionam a classe dominante a intervir nos sistemas de Educação dos países.

A mercadoria força de trabalho é considerada uma mercadoria diferenciada, esta possui uma qualidade especial em relação às demais mercadorias: a de produzir um ‘valor a mais’ daquele empregado no processo produtivo. Assim, o trabalhador ao produzir mercadorias, transfere valores antigos e cria valores novos às mercadorias. Este ‘valor a mais’ que é apropriado pelo capitalista é nomeado por Marx de Mais-Valia (MARX, 2010).

Este ‘valor a mais’ é produzido para o capitalista por meio do trabalho excedente dos trabalhadores (MARX, 2010), ou seja, a quantidade de trabalho despendida no processo de produção e que não é paga ao trabalhador pelo capitalista.

É por meio da mais-valia que se dá a acumulação de capital, portanto é necessário que os capitalistas busquem extrair ao máximo este ‘valor a mais’ para que possam manter-se competitivos na disputa entre capitalistas. Uma das formas desta extração é pela expansão da jornada de trabalho (mais horas durante o dia). Assim, ao produzir por mais tempo conseqüentemente gera-se maior quantidade de mais-valia. A esta forma de ampliação da mais-valia chama-se mais-valia absoluta (MARX, 2010).

Esta forma de ampliação da mais-valia, cuja maior expressividade se deu nos primórdios do capitalismo, sobretudo no desmontamento pós-revolução industrial na Inglaterra, implica em certos problemas do ponto de vista do capital. Inicialmente a limitação física dos trabalhadores para produzir de forma incessante foi um entrave. Já no século XX, além desta barreira de ordem fisiológica, a definição de limites à jornada de trabalho mediante leis do Estado, fruto da organização e luta dos trabalhadores, requereram da burguesia novas estratégias para a extração de mais-valia (MARX, 2010).

Assim, o elemento de maior relevância na disputa entre capitalistas passa a ser o aumento da extração de mais-valia pelo aumento da produtividade no processo de trabalho, portanto diminuindo a extração derivada do aumento da jornada de trabalho. Aqui entra o fomento da ciência, ou seja, é pelo avanço científico, gerador do desenvolvimento de novas tecnologias capazes de aprimorar o processo de trabalho, que resulta a elevação da produtividade. A mais-valia obtida mediante o aumento de produtividade chama-se mais-valia relativa (MARX, 2010).

Nesse processo, o capital necessita de aprimoramento também na transmissão do conhecimento com o objetivo de qualificar a força de trabalho para operar as novas tecnologias. Pois, enquanto à ciência cabe a tarefa de desenvolver tecnologia, portanto aprimorar os meios de produção, à Educação¹⁵ cabe capacitar a força de trabalho para utilizar as tecnologias desenvolvidas por meio do avanço científico, bem como proporcionar a internalização dos valores do capital (MESZÁROS, 2005) na formação da força de trabalho.

Voltando à questão da governabilidade fazemos menção à manutenção do poder político e econômico por meio do Estado. Nas

¹⁵ Quando se trata de Educação cabe distinguir entre a educação formal, ministrada nas escolas, universidades e instituições afins e a educação em sentido mais amplo, àquela que se dá no desenvolvimento das mais diversas relações sociais, portanto para além dos bancos escolares.

palavras de Marx e Engels (2002, p. 2) “[...] o executivo do Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”, ou seja, a sua função é manter a ordem dominante e preservar a sociabilidade necessária ao desenvolvimento do capital, o que requer diferentes formas de atuação.

Seguindo as ideias de Marx e acrescentando novas determinações ao entendimento do Estado, Antonio Gramsci sugere que a conquista e manutenção da hegemonia, para além da força de repressão (coerção), também é garantida pelo consenso na sociedade civil, por meio de disputas imersas no que denominou de aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2000).

Nas palavras de Mendonça (2014, p. 4), “[...] o Estado intensifica, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro [...]”.

Nesse sentido, a escola figura entre os espaços de disputa hegemônica, portanto, em seu interior verifica-se a busca pelo consentimento na sociedade civil¹⁶. Porém, diferente das demais instituições da sociedade, a escola cumpre a certos objetivos da classe dominante, entre eles o da formação da força de trabalho. E, para além deste interesse diretamente relacionado à formação para o trabalho,

[...] ainda assim a expansão da escola se mostrava interessante, útil, já que, num país de dimensões territoriais e escala populacional como o Brasil, a simples expansão física dos prédios escolares representava uma oportunidade fabulosa de expansão de determinados ramos produtivos, como o da construção civil, da produção de mobiliário, da produção editorial [...] (ALEGEBAILLE, 2013, p. 203).

Ao analisar a expansão escolar no Brasil, Algebaile (2013) dá pistas de que acreditar em ‘propostas inovadoras’ para a Escola, como se

¹⁶ Muitas vezes a escola é tratada como instituição onde não há disputa possível, vista apenas como um aparelho difusor do ideário dominante. A esse respeito cumpre a ressalva de deixarmos de lado o entendimento da escola somente como um “instrumento” da burguesia, mas entendê-la como uma instituição que guarda espaço também para a resistência da classe trabalhadora e para difusão de ideias críticas à ordem estabelecida (NEVES; MARTINS, 2015).

dissemina em larga escala pelo discurso oficial (a exemplo da BNCC) é uma ilusão diante da conjuntura social de extrema desigualdade econômica e social brasileira, e que as análises relacionadas à educação precisam levar em conta esta profunda desigualdade estrutural. Em suas palavras, a expansão da Escola no Brasil é

[...] historicamente marcada pela coexistência entre antigas e novas demandas de escolarização, uma coexistência que não resulta da presença residual das antigas demandas, mas, ao contrário, de sua persistência como um dos elementos estruturantes, ainda no presente, de uma oferta escolar fundamentalmente desigual. As causas dessa persistência são muitas, mas não são dispersas, fortuitas, ocasionais. Ao contrário, expressam nexos relevantes entre a produção da escola e a formação econômico-social brasileira, e, portanto, entre a oferta escolar desigual e as desigualdades econômicas, políticas e sociais que marcam o Brasil como nação e que se manifestam de diferentes modos na própria constituição do território nacional (ALGEBAILLE, 2013, p. 202).

Para a referida autora, a principal marca da expansão escolar no Brasil desde os anos 1990, e que permanece atual no século XXI, é:

A produção de uma escola precária para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres [...] comumente vista como uma “expansão desordenada”, é orgânica ao baixo alcance dos projetos inovadores, do fato de que os mesmos, ainda que fossem concebidos para chegar a todos, jamais chegariam, pois, seu alcance não dependia da vontade de quem produzia *os projetos*, mas das relações que formavam a base real da sua implementação. A função real assumida por esses projetos implica que eles se realizem como uma chance para poucos e uma promessa para muitos [...] (ALGEBAILLE, 2004, p. 95).

A fim de delimitar as vias formativas de maior expressão no Brasil, Algebaile (2013, p. 212) define o que preponderou até meados do século XX:

[...] a educação regular propedêutica destinada aos segmentos sociais de média e alta renda, para quem o ingresso no ensino superior estava razoavelmente previsto; educação regular para as classes populares, orientada para a contenção de sua escolarização à formação elementar e à formação profissional simples; educação supletiva destinada aos impossibilitados de dar curso, na idade esperada, até mesmo à formação regular simples; e educação profissional por fora da escola regular, constituída por um emaranhado de cursos de durações, conteúdos, níveis e propósitos formativos ou sociais muito diversificados. Neste último caso, deve-se observar a instrumentalidade desse eixo de oferta formativa para o suprimento rápido de mão de obra não especializada (ou de baixíssima especialização) para um mercado de trabalho cuja expansão combinava de modo perverso o ‘moderno’ e o ‘arcaico’, mas também para os interesses particularistas dos segmentos que passam a operar, com lucro, as novas vias formativas financiadas direta ou indiretamente pelo fundo público.

Já na década final do século XX “[...] é possível observar a persistência dessas vias, em linhas gerais, mas é igualmente necessário atentar para a multiplicação de vias formativas ‘alternativas’ para as classes populares [...]” (ALGEBAILLE, 2013, p. 212).

Neste início de século proliferam-se as vias formativas, forjadas por políticas públicas que tem nos aspectos quantitativos sua expressão máxima de sucesso. Assim,

[...] enquanto as novas vias formativas vão alocando diferenciadamente os diversos segmentos populacionais na educação escolar, as variações que as distinguem qualitativamente são frequentemente postas em segundo plano por discursos que enfatizam e festejam a ampliação da oferta, das taxas de escolarização e dos anos de escolaridade da população (ALGEBAILLE, 2013, p. 212).

Sobre isso, cabe reforçarmos a constante secundarização dos problemas centrais da educação comumente presente nos discursos e documentos oficiais. Avaliar, caracterizar com precisão e buscar descrever com fidedignidade a qualidade dos processos educativos, no sentido de sua finalidade e objetivos é algo crucial dentro de um projeto de educação que seja franco aos anseios da classe trabalhadora.

A pulverização e fragmentação dos conhecimentos escolares é outra constante na lógica do projeto de educação do capital, portanto configurando-se em educação antagonista à perspectiva de totalidade. Tão grande é a segmentação posta em curso no projeto hegemônico que se contabilizam dezenas de possibilidades entre os programas¹⁷ educacionais propostos pelo Estado. Segundo Algebaile (2012, p. 212),

¹⁷ Destacam-se, neste caso, os programas de Aceleração de Aprendizagem, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Bolsa Escola e seu substituto, Bolsa Família, o Programa Segundo Tempo e o Programa Mais Educação. Outros programas criam diferenciações internas na escolarização de jovens e adultos, estabelecendo vias distintas com caráter e qualidade formativa igualmente distintos. Os exemplos, neste caso, são muitos, envolvendo uma multiplicidade de sucessões, fusões e modificações cujo detalhamento não é possível nos limites deste artigo. Podem ser listados, neste caso, os seguintes programas: Programa Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado, Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – (Projovem) (incorporando não só ao Agente Jovem, mas outros programas de linhagem próxima, como Escola de Fábrica e Saberes da Terra), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e sua mutação rumo ao Proeja FIC, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific), e programas e cursos que passam a compor o Plano Nacional de Qualificação – PNQ (2003). Há também programas que integram o campo da educação de jovens e adultos, sem, contudo, vincular-se de forma central à elevação da escolaridade. Podem ser lembrados, neste caso, os programas e cursos que passam a compor o Plano Nacional de Educação Profissional– Planfor (1995-2003), e programas variados como Juventude Cidadã, Soldado Cidadão, Pintando a Liberdade – Inserção Social por Meio da Produção de Material Esportivo, Reservista Cidadão, Mães da Paz, Projeto de Proteção dos Jovens em Território Vulnerável (Protejo) e Mulheres Mil (ALGEBAILÉ, 2013, p. 213).

O levantamento e análise das medidas, programas e ações instituídos pelo nível central de governo, no Brasil, a partir de meados da década de 1990, fornece um panorama impressionante da multiplicidade de vias que constituem, hoje, o quadro geral das oportunidades de escolarização. No período em questão, é possível identificar mais de 30 (trinta) programas cuja incidência sobre a escolarização se dá, inegavelmente, na forma de instituição de uma diferenciação de vias formativas que, em grande parte das vezes, longe de representarem univocamente uma expansão da escolarização, reiteram a conjugação de ampliações compensatórias e reduções que caracteriza todo o processo de expansão escolar como expansão desigual no país.

A expansão escolar deve ser entendida como processo de longo prazo, fruto de um projeto de educação que visa atribuir novo papel à instituição escolar, localizando-a como uma multiplicidade de vias formativas, ampliando vagas sem preocupar-se com a qualidade do ensino. A Escola, a despeito de uma aparência democratizante, amplamente justificada pelos números de matrículas, sobretudo das camadas mais exploradas da sociedade, contém interesses contrários à constituição de um sistema educacional verdadeiramente democrático, resultando em,

[...] uma nítida perda da capacidade de acompanhamento e controle social das ações e do financiamento, já que durações variadas de cada programa, suas diferenças curriculares, sua realização por meio de parcerias entre diferentes setores governamentais (intersectorialidade), entre diferentes níveis de governo e entre instituições públicas e organizações privadas, e as frequentes mudanças nos próprios formatos de cada programa, dentre outros aspectos, dificultam o acompanhamento dos seus dados de realização e impõem limites e fragilidades às informações vinculadas aos indicadores de gestão educacional, de escolarização e de escolaridade (ALGEBAILIE, 2013, p. 214).

Voltando aos conceitos de Gramsci, este divide o Estado moderno em duas esferas: sociedade política e sociedade civil (separação feita apenas para fins didáticos). Em suas palavras,

[...] Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social [...]; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2000, p. 20).

O consentimento (junto à coerção) é outro conceito destacado por Gramsci como fundamental para entender a manutenção da hegemonia, sobretudo nas sociedades de tipo ocidental¹⁸. Novamente a separação se dá apenas para fins didáticos, pois tanto a coerção quanto o consenso coexistem no Estado moderno, embora em proporções diferentes de acordo com as especificidades de correlação de forças e dos sujeitos envolvidos em cada país ou região.

É importante ressaltar que hegemonia não deve ser confundida com dominação. A fim de elucidar esta questão, Gramsci (1968, p. 405)

¹⁸ Gramsci distingue entre sociedades de tipo ‘ocidental’ e ‘oriental’. Nas orientais o Estado estrito é tudo e as organizações da sociedade civil são primitivas e gelatinosas. Já nas formações sociais de tipo ocidental há maior equilíbrio entre as duas esferas (GRAMSCI, 1968).

expressa que “[...] a coerção deve ser sabidamente combinada com persuasão e o consentimento [...]”, ou seja, há elementos de ordem subjetiva envolvendo o convencimento que devem ser considerados, para além do uso da força a fim de conquistar e manter a hegemonia.

Ainda sobre a obtenção do consentimento das organizações da sociedade civil, este pode ser percebido ao longo da história a partir de um movimento de socialização da política, fruto de crescentes reivindicações populares, pelo qual houve um alargamento da participação social nas decisões envolvendo o poder político, no sentido de não mais restringi-lo (ao menos na aparência) unicamente e de forma autocrática a poucas instituições ou grupos restritos. Cabe ressaltar que tal alargamento ocorreu, em grande parte, modelado a fim de legitimar os mecanismos de dominação, no sentido de acalmar os anseios populares sem perder o controle social. Segundo Fontes (2012, p. 122),

Gramsci abordou as condições sociopolítico-cultural ideológicas de expansão do capitalismo e concedeu especial atenção para suas condições internas de sustentação, políticas e culturais, num contexto contraditório onde, de um lado, havia crescentes reivindicações populares em prol de uma socialização da política e, de outro, tais reivindicações sofriam processos de modificação, de mutilação e mesmo de manipulação, de maneira a serem convertidas em sustentáculos da própria dominação que procuravam denunciar.

Para Gramsci (2000) o consentimento é construído mediante táticas de diferentes matizes. No texto intitulado ‘americanismo e fordismo’ o autor aborda, entre outras, a questão dos altos salários como forma de obter o consentimento ativo dos trabalhadores nas fábricas no início do século XX. Nesse caso, o consentimento se deu tanto de forma objetiva, pelo aumento do poder de consumo, quanto de forma subjetiva, ao criar no ideário da classe trabalhadora a crença na possibilidade de elevação do *status* social mediante ajustamentos de comportamento tidos como adequados para o trabalhador de novo tipo forjado na (e pela) indústria fordista (GRAMSCI, 1968).

Atualmente vemos que o consentimento de amplas parcelas da população é obtido também mediante outras táticas, sendo uma delas a (pseudo) participação social. Sobre esse assunto é fundamental deixar registrado que não se trata de negar a participação popular ou entendê-la apenas como instrumento da burguesia para execução de seus projetos.

Tratar o tema dessa forma seria um grave erro, apontado inclusive na obra de Gramsci quando o autor alerta para o cuidado com análises marxistas engessadas e mecânicas nas quais a apreensão do real é resumida a mera sucessão de fatos¹⁹, distanciando-se assim da busca pela totalidade.

Importa deixar claro que a participação dos trabalhadores nas decisões políticas é fruto do amplo processo de luta da classe trabalhadora em busca de emancipação humana, ou seja, por menor que possa ser, se há algum espaço para a classe atuar enquanto sujeito político este deve ser valorizado e entendido como conquista histórica dos trabalhadores.

Porém, cabe a nós olharmos para a participação social não de forma estática, como uma foto capaz de revelar seu formato apenas congelado no tempo, mas sim como um filme, buscando apreender seu movimento, ou seja, analisá-la pelo prisma da contradição. Afinal, qual é a qualidade da participação social hoje? Qual o seu poder real na tomada de decisões que envolvem as políticas educacionais?

Dessa forma, a compreensão das articulações entre frações da burguesia (e dos aparelhos privados de hegemonia que disputam os interesses destas na sociedade civil) e as instituições e órgãos da sociedade política é fundamental para se entender a dinâmica das reformas educacionais brasileiras.

Em síntese, a fim de buscar a hegemonia na sociedade, são utilizadas táticas que vão para além da coerção e do uso da força do aparelho repressivo do Estado. De outra forma, busca-se conseguir o consenso dos trabalhadores. Caso contrário, seria desnecessário o investimento de tempo e dinheiro na construção de instrumentos e execução de políticas que visam a conferir aparência democrática às políticas públicas para a educação no Brasil, por exemplo.

2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: AJUSTAMENTO TÉCNICO E IDEOLÓGICO AO MERCADO

Os anos 1990 podem ser considerados como marco do aprofundamento das políticas neoliberais no Brasil. Nesse período

¹⁹ Gramsci refutou as teorias marxistas vulgares (ou mecanicistas) por se tratarem de simplificações grosseiras do movimento de apreensão do real, para os quais a revolução e a vitória da classe trabalhadora não passavam de uma questão de tempo (GRUPPI, 1980).

elabora-se, entre outros documentos, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o qual traz elementos muito similares àqueles propostos na Declaração de Jomtien (LIBÂNEO, 2012), referendando a implementação de reformas cuja finalidade é ajustar os sistemas educacionais dos países da periferia do capitalismo de acordo com o projeto de educação do capital.

Entre os anos 1994 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram implantadas, em maior volume, as medidas vinculadas à reformulação de políticas no âmbito da educação. São aprovados neste governo, por exemplo, o Plano Decenal e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Seguindo esse movimento, durante o período dos Governos Lula-Dilma (2003/2016), tais estratégias de remodelamento da educação não só foram seguidas como foram objeto de aprimoramento:

As ações organizacionais e curriculares nessa direção, desde 1990, foram absorvidas quase que integralmente nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas nesse mesmo governo, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD (LIBÂNEO, 2012, p. 22).

Segundo Leher e Barreto (2008, p. 430),

Para que as burguesias internacionalizadas possam atuar por meio de um sistema de Estados constituído por aliados, subordinados e inimigos, são necessários organismos capazes de articular esse sistema e de agir em nome de seu núcleo dirigente (o G-7). Daí a atuação dos organismos internacionais (BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, OMC) como intelectuais coletivos e operadores do novo imperialismo.

Os autores seguem indicando alguns dos objetivos desses organismos internacionais, entre os quais constam as avaliações em larga escala. Estas figuram entre as condicionalidades impostas aos países para adesão às políticas do BM. Na educação, esta e outras medidas foram incorporadas como políticas públicas pelos sucessivos governos brasileiros desde os anos de 1990.

Parte dos objetivos banco mundialistas já fora obtida na própria Constituição de 1988, em especial no art. 209 (“o ensino é livre à iniciativa privada”), por ação de uma burguesia de serviços em ascensão. A segunda geração corresponde ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE, lei n. 10.172/01), dispositivos que decididamente incentivam a diferenciação das instituições de ensinos superior e abrem caminho para a proliferação de cursos à distância. Finalmente, a terceira geração corresponde a um complexo de medidas que **articula avaliação, diretrizes curriculares, competências**, empregabilidade, inovação tecnológica, TIC, sociedade da informação/conhecimento etc., operando a comodificação da educação de modo orgânico com o padrão de acumulação que prevaleceu no país (LEHER; BARRETO, 2008, p. 431, grifo nosso).

Não por acaso, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB/ 1996) trazem em seu bojo elementos que, conforme Libâneo (2012, p. 19), remetem à “[...] flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação de avaliações”. Já para Altmann (2002, p. 81), “[...] o controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação”. Do ponto de vista do trabalho pedagógico, o que se tem é um ajustamento dos conteúdos das disciplinas, bem como da dinâmica escolar, àquilo que se cobra nas avaliações de larga escala. Portanto, a regulação do ensino passa a ser balizada pelos conteúdos que serão cobrados neste tipo de averiguação mecânica de desempenho. Voltaremos nesse assunto a seguir.

Disseminadas por organismos multilaterais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) o projeto de educação da burguesia mundial, para obter êxito, precisa encontrar disposição de forças políticas no interior dos países que pretendem reformar a educação (PRONKO, 2014). Sobre o assunto, no ‘relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação’ (BANCO MUNDIAL, 1997), há um excerto que ajuda nessa compreensão. Ao elencar as maneiras pelas quais os organismos internacionais podem ajudar a sustentar a reforma, o quarto ponto remete à preocupação do banco em conquistar ressonância local para seu projeto. Na visão do BM, os organismos internacionais,

[...] podem proporcionar aos países um mecanismo para assumirem compromissos externos, tornando mais difícil retroceder no processo reformador. Contudo, se alguma coisa nos ensina a história da assistência ao desenvolvimento, essa lição é a de que **o apoio externo pouco pode realizar quando se falta a disposição interna de reformar** (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 16, grifo nosso).

A esse respeito, encontram-se reunidos em torno da OSCIP²⁰ intitulada Todos pela Educação (TPE), empresários dos setores financeiro, industrial e midiático identificados como a principal organização responsável pela direção das políticas públicas para a educação no Brasil nas últimas décadas. Segundo Freitas (2014, p. 1089) este agrupamento é chamado de reformadores empresariais da educação e têm atuado com a finalidade de reestruturar as políticas educacionais a partir de pressupostos das teorias de matriz neoliberal, em consonância com as recomendações dos Organismos Multilaterais, a exemplo do Banco Mundial.

Um exemplo recente que evidencia a completa disposição interna para reformar a Educação no Brasil é a sintonia entre políticas educacionais em curso (aqui focaremos na BNCC e nas avaliações de larga escala) e o documento Professores Excelentes, lançado pelo Banco Mundial em 2014. Neste, é apresentada de forma mecânica e direta a

²⁰ Consta na página virtual do Todos Pela Educação que no ano de 2014 houve uma mudança na natureza do grupo, quando este teve o seu “[...] estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)”.

ligação entre qualidade do ensino e responsabilização de professores, assim reforçando a lógica de meritocracia nas escolas. Vejamos a seguir excerto que orienta os países acerca de estratégias ‘eficientes’ para reformar a Educação:

Os líderes políticos podem criar alianças pró-reformas eficazes com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de **campanhas de comunicações que expõem claramente as falhas atuais do sistema educacional e a importância da melhoria na educação para a competitividade econômica**. Unir de forma bem-sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas, incluindo três delas que desafiam os interesses dos sindicatos (avaliação de desempenho individual do professor, pagamento diferenciado por desempenho e perda da estabilidade no emprego). Dados impressos sobre os resultados do sistema educacional são uma ferramenta política crucial. **Especialmente poderosos são os dados sobre os resultados de aprendizado dos alunos, que se tornam padrões de referência internacionais (tais como Programa para Avaliação Internacional de Alunos [PISA], TIMSS, SERCE e LLERCE) e dados sobre o desempenho dos professores em testes de competência [...].** De todos os testes internacionais, **o PISA da OCDE parece repercutir mais fortemente na comunidade empresarial e nos grupos da sociedade civil.** Provavelmente porque os países do comparativo são aqueles aos quais os países da América Latina e do Caribe aspiram unir-se e porque é fácil interpretar os resultados de jovens de 15 anos, como um barômetro de qualidade de mão-de-obra e competitividade econômica (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 72, grifo nosso).

De forma geral, atribui o fracasso escolar mensurado pelas baixas notas em avaliações de larga escala ao fraco desempenho dos professores nas aulas, indicando que a solução para a Escola é a

cobrança e responsabilização acentuada dos professores. Nesse sentido, o pressuposto defendido por Freitas (2017), da necessidade de uma base nacional curricular como estratégia para implementar a lógica da meritocracia nas escolas do país, via aprimoramento das avaliações de larga escala, fica evidente. É pela codificação e obrigatoriedade dos conteúdos, o que servirá de referência para padronizar o ensino, que aparenta estar a tônica da estratégia para se chegar à desejada meritocracia. Com base neste padrão será possível mensurar de forma mais precisa aqueles que serão bonificados por alcançarem as metas e aqueles que deverão ser punidos por não alcançá-las. Por metas entendamos resultados satisfatórios em avaliações de larga escala.

Ainda sobre o excerto em destaque, na campanha para implementação da BNCC foi utilizada em grande medida a mídia televisiva de maior alcance no Brasil, sobretudo por inúmeras propagandas²¹ na rede globo de televisão e outras. A disseminação de propaganda em amplitude nacional, atrelada à exposição massiva de dados acerca da falibilidade dos sistemas de ensino, é outra estratégia orientadora no documento em destaque. A capacidade de capilarização dos aparelhos de comunicação de massa na atualidade é vista pelo banco como forma de combater a influência dos sindicatos de professores, estes últimos considerados como maior entrave para as reformas. O investimento massivo do governo em propaganda²² para implementação da BNCC é mais um exemplo da disposição interna para reformas. Como segue,

Em uma época em que a mídia de massa proporciona aos líderes políticos um canal direto de comunicação com até os mais distantes e rurais de seus cidadãos, uma das fontes antigas de poder dos sindicatos — a

²¹ Link para alguns dos vídeos institucionais do governo federal de divulgação e promoção da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, por vezes veiculadas conjuntamente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>; https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Uj54; <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>; https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY.

²² Somente no mês de setembro de 2017 o MEC gastou R\$ 4.929.600,77 em propaganda. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77071-prestacao-de-contas-setembro-2017-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2018.

capacidade de mobilizar seus membros para campanha política de base em larga escala — podem ser de pouca utilidade. Em uma região onde a democracia foi consolidada na maioria dos países, a mídia de massa torna-se cada vez mais vociferante em expor falhas do governo e corrupção política. Isso alimenta a demanda pública por um governo mais responsável e efetivo e repercute fortemente na educação, o que toca as esperanças e aspirações de cada família por seus filhos [...] (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48, grifo nosso).

Em síntese, para o banco há uma necessidade de criar formas de responsabilizar professores pelo fracasso escolar, para isso lançam mão de estratégias a fim de ajustar os sistemas de ensino a esta lógica. Uma BNCC serve, neste contexto, para definir o padrão que será cobrado nas avaliações externas, a exemplo do PISA, restringindo as possibilidades pedagógicas dos currículos ao rol obrigatório ao mesmo tempo em que possibilita responsabilizar com maior precisão professores e alunos.

O TPE vem mostrando completo apoio a esta forma de reformar. O que pretende esta força hegemônica no Brasil? Em linhas gerais, parecer ser a formatação da força de trabalho de acordo com a função atribuída ao país na divisão internacional do trabalho, ou seja, seguir aprimorando o projeto de educação em curso, cujo horizonte para o sistema educacional brasileiro é a formação para o trabalho simples²³ (NEVES; MARTINS, 2015).

Segundo Fontes (2012), a função atribuída ao Brasil nesta divisão do trabalho indica um horizonte de,

[...] extensa desnacionalização e perda de soberania popular sobre o plano econômico, confirmando a manutenção do país como plataforma de expansão do capital multinacional aqui sediado. A desnacionalização, acoplada à dependência e à subalternização da burguesia

²³ Segundo De Melo, et al. (2015, p. 25). “[...] Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que todo o homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51), o trabalho complexo, ou qualificado, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo capacidades e comportamentos específicos daquele que irá realizá-lo.

brasileira em escala internacional não foi revertida [...] (FONTES, 2012, p. 331).

O discurso oficial do desenvolvimento econômico como processo linear e natural, possível para todos os países de forma equânime, comumente apresentado nos documentos públicos de organismos multilaterais como FMI, por exemplo, é uma forma de mascarar as determinações oriundas da divisão internacional do trabalho. Celso Furtado, no livro ‘o mito do desenvolvimento econômico’, busca desmistificar tal proposição. Para ele,

As novas formas que está assumindo o capitalismo nos países periféricos não são independentes da evolução global do sistema. Contudo, parece inegável que a periferia terá crescente importância nessa evolução, não só porque os países cêntricos serão cada vez mais dependentes de recursos naturais não-reprodutíveis por eles fornecidos, mas também porque as grandes empresas encontrarão na exploração de sua mão-de-obra barata um dos principais pontos de apoio para firmar-se no conjunto do sistema (FURTADO, 1974, p. 59).

Esta importância da periferia citada por Furtado (1974) não deve ser entendida como algo benéfico ou avançado, pelo contrário, a dependência de recursos naturais dos países periféricos é um propulsor para uma maior subjugação e intervenção dos Estados centrais, sob a direção de suas burguesias internas. Como alerta Galeano (2012) no capítulo ‘A economia norte-americana precisa dos minerais da América Latina como os pulmões necessitam de ar’, explicando a contradição de países repletos de riquezas naturais não as usufruírem em prol de seu povo, pois submetidos a um sistema cujo modo de produção fixa-se na exploração predatória destas riquezas²⁴, as quais servirão para enriquecer outras nações.

²⁴ ‘O Brasil está entregando seu patrimônio para rolar a dívida pública, afirma Maria Lucia Fattorelli’. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/o-brasil-esta-entregando-seu-patrimonio-para-rolar-divida-publica-afirma-maria-lucia-fattorelli/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Com isto destacamos a intrínseca relação entre capital-trabalho em um planeta cujas fronteiras parecem existir apenas para os seres humanos, sendo cada vez mais livres às movimentações do capital, e com determinações específicas de subalternidade aos países que não compõem o bloco central do sistema.

Nos países periféricos, o processo de colonização cultural radica originalmente na ação convergente das classes dirigentes locais, interessadas em manter uma elevada taxa de exploração, e dos grupos que, a partir do centro do sistema, controlam a economia internacional e cujo principal interesse é criar e ampliar mercados para o fluxo de novos produtos engendrados pela revolução industrial (FURTADO, 1974, p. 85).

Desde os tempos de expansão dos impérios europeus em meados dos séculos XIV e XV que os povos originários da América Latina vêm sofrendo perseguições e sendo exterminados pelos colonizadores. O objetivo das metrópoles desde então era o de extrair o máximo de riqueza possível da América, usando como ‘combustível’ para essa extração (criminosa) de riquezas a força de trabalho indígena, sob o regime da escravidão (GALEANO, 2012).

Situado na periferia do capitalismo, o Brasil é historicamente permeado por interesses externos e internos atrelados à produção de mercadorias vinculadas à exportação de produtos da cadeia primária. São as exportações agrícolas e de minerais os principais ramos de produção do país²⁵.

²⁵ ‘O agronegócio segue confirmando o quanto é importante para a economia brasileira. Entre os meses de janeiro e setembro, dos **10 principais produtos exportados pelo Brasil, 7 eram produtos agrícolas**. Esse destaque é recorrente nos últimos anos. A liderança ficou com a soja em grão, que totalizou US\$ 23 bilhões no período, com uma variação de 25,2% comparativamente com o mesmo período do ano passado [...] Os principais **produtos exportados pelo agronegócio brasileiro** entre os meses de janeiro e outubro foram: **açúcar em bruto (US\$ 6,9 bilhões), carne de frango (US\$ 4,9 bilhões), celulose (US\$ 4,6 bilhões), farelo de soja (US\$ 3,9 bilhões), carne bovina (US\$ 3,6 bilhões) e café em grão (US\$ 3,2 bilhões)**. Já os três produtos ‘não agrícolas’ que integram a relação dos dez principais itens exportados pelo Brasil foram minério de ferro (US\$ 14,1 bilhões), petróleo em bruto (US\$ 13,3 bilhões) e automóveis (US\$ 4,8 bilhões)’ (DCLOGISTICS, 2018). Disponível em:

Este parece ser o ponto de partida para pensarmos as modificações no campo educacional, sobretudo por serem frações dos empresários as forças organizadas que vêm pautando a forma e o conteúdo da Educação no país. Neste caso, a modificação operada entre as versões da BNCC aparenta revelar novos contornos nesse processo, afinal, de uma base calcada na ideia de direitos de aprendizagem passa à fundamentação teórica da pedagogia das competências, esta última com estrita vinculação ao modelo da pedagogia tecnicista.

2.3 PADRONIZAÇÃO E CONTROLE: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO AJUSTAMENTO DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO NAS ESCOLAS

Para colocar seu projeto em movimento e garantir os objetivos pretendidos com as reformas, os reformadores empresariais tomaram algumas iniciativas cujo desenvolvimento parece ter chegado a níveis elevados de elaboração e capilaridade no cenário da educação nacional.

Uma dessas iniciativas fundamentais para as reformas neoliberais da educação diz respeito à criação de instrumentos que permitam gerar resultados mensuráveis do ensino, a partir dos quais possa ser operada comparação dos resultados entre sistemas de ensino e posterior classificação por desempenho de instituições escolares, alunos e professores, ou seja, instrumentos que permitam aos gestores dos sistemas de ensino operar a partir da lógica de competição (FREITAS, 2014), sendo esta a justificativa dos reformadores empresariais pela qual se pretende elevar a qualidade do ensino.

A partir das avaliações de larga escala os reformadores vêm dando materialidade a um de seus objetivos centrais, o de gerar resultados comparáveis entre redes de ensino, instituições escolares, professores e alunos. Estas avaliações são realizadas por todo o território nacional de forma padronizada e promovem um ranqueamento das instituições escolares (FREITAS, 2014). São exemplos no âmbito da educação básica no Brasil, a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e, no âmbito internacional, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

Freitas (2014) ainda salienta que é a partir do par conceitual objetivos/avaliação que os reformadores empresariais controlam o segundo par conceitual do processo educativo, conteúdos/métodos. Portanto, a política de avaliações em larga escala cumpre pelo menos duas funções: classificar escolas pelo desempenho e controlar o conteúdo do que deverá ser ensinado nas escolas (FREITAS, 2014), ainda que de modo indireto.

Dito isto, acrescentamos que é no aprimoramento das avaliações de larga escala que está o *Ethos* político da BNCC, daí a importância de dedicarmos alguns parágrafos a fim de situarmos estas avaliações. Pois, do ponto de vista da necessidade de reformulação do currículo, não se justificam os argumentos do discurso oficial, de que uma Base é necessária para democratizar os conteúdos por todo o território nacional visando proporcionar igualdade de conhecimentos a todos os cidadãos. Para este fim já existem as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e que servem de referência para os sistemas formularem seus currículos, como bem alerta Saviani (2016).

Ao que parece, o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no Inciso IV do Art. 9º que atribui à União o encargo de estabelecer ‘competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum’. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a ‘base nacional comum curricular’ se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular’? (SAVIANI, 2016, p. 75).

E, respondendo ao próprio questionamento do final do excerto, conclui:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a ‘base comum nacional curricular’ no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2016, p. 75).

Em suma, a BNCC é uma política que propõe a uniformidade do que chama de ‘competências e habilidades’ para todas as etapas da Educação Básica, mediante um *rol* de habilidades específicas identificadas, uma a uma, por códigos discriminados por componente curricular e para cada ano de escolaridade. Sua novidade principal em relação às Diretrizes Curriculares e aos Parâmetros Nacionais é a OBRIGATORIEDADE.

Em discussão desde 2015, a BNCC é apresentada como um documento de caráter normativo com o qual “[...] redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional **obrigatória** para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso). Esta propõe um rol de habilidades e competências obrigatórias para todos os componentes curriculares, sob a justificativa de garantir o direito de todo cidadão em ter acesso às chamadas aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017).

Dessa forma os conteúdos obrigatórios do currículo devem funcionar como ponto de referência para os gestores definirem a tão propalada qualidade da educação, assim como o entendimento do que seja um ‘bom’ ou ‘ruim’ professor com base em metas pré-estabelecidas e avaliações de professores, ou seja, tem o sentido de reforçar a competição entre professores e instituições escolares.

Segundo Freitas (2017), entre os elementos expressos pela emergência desta Base na atual conjuntura, figura a necessidade dos reformadores em garantir o alargamento do conhecimento necessário à formação da força de trabalho, capaz de aumentar a produtividade no cenário de emergência de novas tecnologias “[...] sem as quais não

pode(m) conter a queda nas taxas de acumulação de riqueza [...] Tais tecnologias, para dizer o mínimo, exigem mais instrução, por um lado, e mais habilidades de caráter sócio emocional” (FREITAS, 2017, p. 4).

Para este autor, os reformadores empresariais preocupam-se também com a forma como se dá esse processo de alargamento, pois a necessidade de formação

[...] ocorre na tensão entre instruir um pouco mais, mas sem que isso gere “danos colaterais” ao sistema – sem abrir mão da conformação da visão de mundo da juventude. Trata-se de abrir a torneirinha da instrução com muita cautela e de forma controlada, na exata dimensão das exigências das taxas de acumulação de riqueza (é o caso da Reforma do Ensino Médio, por exemplo). Isso exige padronização e controle dos processos educacionais como base para a instalação de procedimentos de responsabilização e meritocracia – antessala dos processos de privatização (FREITAS, 2017, p. 6).

No que toca à BNCC, discordamos deste autor, pois, ao contrário de alargar conteúdos, as políticas citadas reduzem a possibilidade de conformação dos currículos somente àquilo previsto nesta Base, o que reduz sobremaneira as possibilidades de composição de conteúdos nas escolas, restringindo ainda mais a já convalida autonomia dos docentes. Além disso, a forma aligeirada e de participação social duvidosa pela qual esta Base foi construída, reforça o entendimento de que seu resultado foi uma superficialização e fragmentação dos conhecimentos (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

De setembro de 2015 até dezembro de 2017 foi o período entre a publicação da primeira versão e a homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo Ministro de Educação, o que consideramos um tempo insuficiente para um debate verdadeiramente democrático com professores, alunos e interessados em geral, visto a magnitude de uma política que modifica a integralidade dos currículos da Educação Básica no país.

Para chegar ao objetivo de responsabilizar estudantes, professores e gestores é preciso instrumentos de medição do desempenho, os resultados precisam ser divulgados e, por sua vez, atrelados a um sistema que recompense ou puna os envolvidos. Nesse sentido, a BNCC é uma das peças fundamentais desse mecanismo, pois ela opera a

padronização dos conteúdos, a partir da determinação de habilidades e competências obrigatórias para os currículos da educação básica de todo o território nacional²⁶ (FREITAS, 2017).

Esta padronização, fruto de uma construção oriunda da (pseudo) participação social, condicionada aos pressupostos pré-estabelecidos pelos reformadores empresariais e apenas gerenciada por seus funcionários no Estado, faz com que se evite “[...] a diversidade e impede que o processo de instrução saia de controle e possa ser usado para propósitos diferentes daqueles estipulados” (FREITAS, 2017, p. 6).

A meritocracia, elemento fundamental da teoria neoliberal, é o valor em destaque na proposta dos reformadores. É por meio de uma ‘corrida’ na qual o ponto de corte será mensurado a fim de gerar um exército de derrotados e uma elite de vencedores que se pretende resolver os problemas da Educação. As recompensas e punições tendem a fazer parte cada vez mais da organização da dinâmica interna das escolas, bem como entre redes de ensino.

Além da responsabilização e da meritocracia, os movimentos dos reformadores exigem a compreensão de outra categoria fundamental, a privatização (FREITAS, 2017). As táticas para o desmantelamento da educação pública são das mais diversas, perpassando pelo universo da produção cultural que desdenha as instituições públicas no plano do discurso, até as mais velhas e recorrentes, àquelas mediante o estrangulamento financeiro para sucatear e, da desgraça, surgir com a solução: privatizar!²⁷

²⁶ Sob a manchete ‘Estados irão unificar currículo da educação básica com municípios’, a matéria do jornal Folha de São Paulo anuncia o prelúdio das movimentações de padronização que tendem a ocorrer pelo Brasil. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/estados-irao-unificar-curriculo-da-educacao-basica-com-municipios.shtml>. Acesso em: 07 jun. 2018.

²⁷ Ver trabalho de Luiz Carlos de Freitas (2012).

Além da privatização, outras duas táticas vêm sendo implementadas com força, sobretudo nos estados e municípios²⁸:

No plano da gestão da escola, dois são os mecanismos mais usados para destruir a educação pública: a introdução da terceirização das escolas para organizações sociais com ou sem fins lucrativos (as chamadas escolas charters (Adrião, 2014) (Ravitch, 2011) e a introdução dos ‘vouchers’ que implica em repassar recursos aos pais para que eles escolham a escola de seu filho (Ravitch, 2011). Este processo é estimulado e financiado por empresários e Fundações privadas (FREITAS, 2017, p. 9).

Para compreensão da BNCC, para além das especificidades de cada área ou componente curricular, é preciso analisar o movimento desta política em seus contornos políticos gerais, o que requer o entendimento das categorias apresentadas. Em síntese,

Estas três grandes categorias (responsabilização, meritocracia e privatização) são componentes explicativos da reforma empresarial da educação e necessitam ser tratadas de forma interligada, se queremos traçar metas de resistência à implementação destas reformas no Brasil. Responsabilização e meritocracia são a antessala da privatização do sistema público (FREITAS, 2017, p. 10).

²⁸ No município de Florianópolis, apesar do amplo movimento de resistência às Organizações Sociais como gestoras de escolas e hospitais, foi aprovado o projeto de lei que lhes dá tal prerrogativa. No Portal G1 consta matéria sobre o assunto. ‘Sob protesto, Câmara de Florianópolis aprova PL que autoriza prefeitura a contratar organizações sociais para Saúde e Educação’. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/vereadores-de-florianopolis-aprovam-projeto-de-lei-das-organizacoes-sociais.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2018. Na página virtual do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) há matéria sobre o tema: “Projeto de Lei de Iniciativa Popular para revogar as O.S”. Disponível em: <http://sintrasem.org.br/Default/Noticia/1466/projeto-de-lei-de-iniciativa-popular-para-revogar-as-o-s->. Acesso em: 07 jun. 2018.

Por fim, entre os possíveis efeitos da BNCC fazemos referência à produção de material didático em larga escala²⁹ para as escolas de educação básica. Além disso, com a alteração do currículo neste nível de ensino também se alteram os conteúdos a serem trabalhados no âmbito da formação inicial e continuada de professores, movimentando a produção de material didático (impresso e digital) também nos cursos de graduação.

Ainda destacamos a relação entre a BNCC e uma das categorias centrais da reestruturação produtiva do capital, a flexibilização. É em torno desta categoria que se construíram as bases orientadoras do toyotismo, modo predominante pelo qual se organiza a produção de mercadorias na atualidade (ANTUNES, 1995).

A flexibilização é condição fundamental para a acumulação capitalista, entre outras coisas, devido à necessidade de adaptação da produção às alterações cada vez mais rápidas e frequentes na dinâmica do mercado. Assim, “[...] além da flexibilidade do aparato produtivo, é preciso também a flexibilização da organização do trabalho” (ANTUNES, 1995, p. 27). Desse modo, uma base nacional com habilidades e competências codificadas facilitaria a adaptação do ensino escolar aos mais diversos arranjos produtivos locais. Além disso, o organizar o sistema de ensino desde uma lógica de mercado contribui para que os valores do capital, nesta nova dinâmica flexível de produção, sejam internalizados pelos trabalhadores (MESZÁROS, 2005).

Ao mesmo tempo em que possibilitaria a flexibilização dos conteúdos de acordo com a demanda de produção local, a BNCC tem a centralização como um dos seus sentidos políticos proeminentes. Ou seja, há possibilidades de rearranjos diversos, porém todos deverão ser realizados com base em um núcleo comum obrigatório e restrito.

Por fim, neste capítulo de revisão, trouxemos alguns elementos necessários à compreensão do contexto geral onde está inserida a BNCC. Sendo esta uma política pública para a Educação, cabe abordá-la buscando mapear alguns dos seus principais determinantes econômicos, políticos e sociais, tomando por base referências que auxiliem na

²⁹ Em matéria intitulada ‘Novo sistema de ensino da Pearson conversa com a Base e quer se aproximar dos pais’ uma das maiores empresas de produção de material didático do mundo, a Pearson, anuncia materiais que serão produzidos a partir da implementação da BNCC no Brasil. Disponível em: <http://porvir.org/novo-sistema-de-ensino-da-pearson-conversa-base-quer-se-aproximar-dos-pais/>. Acesso em: 27 out. 2017.

compreensão desta política em seu movimento histórico e permeado por contradições.

Entendemos que a investigação proposta com esta pesquisa, acerca dos movimentos da Educação Física na BNCC, inicialmente requer um embasamento teórico-crítico do projeto hegemônico em curso no Brasil. Dessa forma, buscamos nos elementos destacados, fundamentar alguns dos interesses em torno do projeto de educação do qual a BNCC é parte constitutiva. De outra forma, discutir a especificidade da Educação Física desatrelada das disputas pela hegemonia no contexto brasileiro nos parece um equívoco teórico-metodológico.

Assim, o que nos interessa neste estudo é debater as implicações políticas e pedagógicas dos consensos, acordos e dissensos da Educação Física na BNCC mediante o diálogo entre os autores da área e para além dela. É a partir desta perspectiva que procuramos a totalidade nesta investigação, além de cumprir com um dos objetivos específicos desta pesquisa, qual seja, contribuir para oxigenar o debate sobre o caráter e a especificidade da Educação Física na Escola.

Este é um tema controverso, digno de estudos, sobretudo devido à importância que o debate de currículo tem para a área em seu movimento específico de afirmação da Educação Física como componente curricular da escola básica. Nesse ínterim, nos posicionamos favoráveis à superação do paradigma da aptidão física que imperou durante longo período, bem como afirmamos nosso entendimento de que o objeto de estudo da Educação Física deve ser pensado desde uma perspectiva Cultural, conforme será exposto com mais detalhes nos capítulos a seguir.

Também reafirmamos a necessidade de compreender como a área da Educação Física, em sua busca por legitimidade na Escola e compreensão de si mesma, vem se posicionando politicamente neste contexto de reformas da Educação no Brasil e quais são as implicações desta atuação para si e para o movimento geral de resistência ao amoldamento às reformas empresariais da educação no Brasil.

É no intuito de nos somarmos aos esforços dos pesquisadores da área que vem discutindo o objeto de estudo e o papel da Educação Física na Escola, que propomos, à luz do materialismo histórico e dialético, contribuir para o debate.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para compreensão do movimento de curricularização³⁰ da Educação Física, uma das referências consultadas foi o artigo ‘Pelos meandros da Educação Física’ de Lino Castellani Filho (1993). Neste são analisados os desdobramentos políticos e pedagógicos da área tomando por base a história da Educação Física e os aspectos políticos do contexto social do período em que o artigo é escrito, no caso, os anos iniciais do processo de redemocratização do país. É por meio de análises de ‘dentro para fora’ e de ‘fora para dentro’ que o autor busca captar o movimento da Educação Física nos primeiros anos da década de 1990, como segue:

[...] para podermos apreender – no sentido de constatar, interpretar, compreender e explicar – os determinantes dos movimentos detectados no interior da Educação Física brasileira, sinalizadores das mudanças que nos levaram a externar o sentimento de que ela já não seria a mesma de outrora, faz-se necessário desenvolver uma leitura de ‘fora para dentro’, que privilegie a análise dos acontecimentos inerentes ao processo de redemocratização da sociedade brasileira observado no final dos anos oitenta, momento histórico esse em que vivemos toda uma retomada da capacidade de organização e mobilização da sociedade civil brasileira. Queremos dizer com isso, que os acontecimentos constatados no interior da Educação Física não se explicam por si só, mas sim se analisados no conjunto daquilo que se passou em nosso país naquele momento histórico (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 120).

Nesse sentido, é fundamental que as análises da especificidade da área estejam contextualizadas aos movimentos mais gerais das relações de produção e reprodução da vida. Assim, buscamos demarcar alguns ‘momentos’ da Educação Física situados em contexto histórico, portanto, atrelados às tensões e determinações sociais da conjuntura

³⁰ Tratamos como curricularização o movimento de consolidação da Educação Física como componente curricular da Educação Básica no Brasil.

nacional em diferentes períodos da história e que influenciaram a forma de trabalhar a Educação Física na Escola.

Iniciando pelo Estado Novo, um dos traços marcantes deste período fora o intenso aumento da produtividade tendo em vista o desenvolvimento da industrialização do país. A este projeto de país interessava a produção de um determinado tipo de trabalhador, o qual deveria estar preparado fisicamente e com vigor para enfrentar as demandas de uma indústria em ascensão. Dessa forma esperava-se “[...] a construção do modelo de corpo produtivo” e “à educação física cabia a responsabilidade pelo adestramento físico do trabalhador, capacitando-o fisicamente para o Trabalho” (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 120).

A expansão da educação escolarizada em consonância com uma política de saúde de forte viés higienista implementado à época acaba por imputar à Educação Física um caráter disciplinador, em que a recuperação das capacidades fisiológicas para o trabalho é o centro do processo educativo. Assim, “A educação física assume o papel de regenerar e revigorar o corpo debilitado pelo trabalho na fábrica. O exercício físico é, então, um conteúdo bastante enaltecido como elemento de educação [...]” (SOUZA JUNIOR, 1999, p. 128).

Após os anos 1980, o esgotamento da necessidade de corpos produtivos e alienados, outrora peça fundamental para avançar o projeto capitalista em âmbito nacional, teve reflexos na lógica específica da Educação Física, ocasionando alterações na concepção, objetivos e caráter em relação à sua inserção na Escola.

O que se deu, de fato, foi um deslocar das atenções sobre o corpo, do momento da produção – lócus da ênfase ao corpo produtivo – para, dentro da mesma lógica capitalista, o de consumo, cunhando-se desta maneira os modelos de Corpos Mercador e Mercadoria [...] Corpos que duplamente se mercantilizam, seja como porta-vozes da indústria da cultura corporal, assumindo o papel de seu camelô, vendendo – através do mote da atividade física enquanto elemento da saúde – ‘Taffmam-e’, ‘Vitassay’, ‘Gatorade’, ‘Topper’, ‘Rainha’, ‘Penalty’, ‘Adidas’..., seja revestindo-se ele mesmo da condição de mercadoria, reificando-se (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 121).

A partir destes elementos introdutórios chamamos a atenção para a necessidade da área, ao olhar para si mesma, não se isolar do todo. Ou seja, buscar contextualizar os movimentos políticos e pedagógicos inerentes à Educação Física na Escola em sua relação com os determinantes sociopolíticos do contexto no qual está inserida.

Neste capítulo apresentaremos um panorama histórico dos principais marcos legais e debates que possibilitaram o enraizamento da Educação Física como componente curricular da educação básica (VAGO, 1999).

Para início de conversa, é fato consagrado que a Educação Física possui um vínculo orgânico com as instituições de ensino no Brasil, mas isso não significa que ela tenha gozado, sempre, de um mesmo lugar e sentido no currículo escolar. Desde suas origens, no século XIX, até o final dos anos 1970, predominou uma concepção de Educação Física como prática acessória às demais disciplinas. Esta concepção fora marcada pelo entendimento de que atividades físicas regulares, no caso, a ginástica, contribuiriam para o pleno desenvolvimento do intelecto e da moral dos escolares, sendo auxiliar ao desenvolvimento nas demais disciplinas.

Tal concepção de Educação Física tinha como pressuposto a crença na prática de exercícios físicos como responsável pela formação do caráter, da moral e do corpo físico das pessoas (VAGO, 1999). A partir desta concepção basilar, travaram-se disputas teóricas e conceituais a fim de definir como e para quais fins a Educação Física deveria ser abordada no espaço escolar.

Um marco importante neste debate remonta aos anos 1920, exemplificado pela mutação do termo utilizado para definir a área no contexto escolar, passando de ‘gymnástica’ para ‘educação physica’, conforme Vago (2012, p. 184):

Desde os oitocentos, a expressão ‘educação Physica’ aparecia em sentido alargado, como uma tarefa em que toda a escola deveria se envolver. Essa mutação na designação da cadeira a partir da década de 1920 (consolidando-se na década de 1930) parece se tratar não de uma simples troca de nomes, mas de uma especialização de tarefas: se antes se esperava que um conjunto de práticas presentes em várias cadeiras resultasse em uma ‘educação physica’ das crianças, o movimento parece ter sido o de atribuir essa tarefa a um componente específico do programa, agora

responsável por realizá-la, a ponto de acabar por assumir a própria designação.

Nesse ínterim, do ponto de vista da concepção de Educação Física e de seu objeto de ensino, outra reconfiguração de grande importância foi a paulatina diminuição das atividades de ginástica durante as aulas, em detrimento do crescente movimento de inserção dos esportes na escola.

[...] os métodos ginásticos (ginástica alemã, ginástica sueca, ginástica francesa), vindos da Europa e em circulação no Brasil desde o século XIX, e predominante ainda nas primeiras décadas do século XX, vão perdendo lugar para o jogo e para o esporte, essa invenção que condensa o espírito moderno que a educação física deveria incorporar (VAGO, 2012, p. 189).

Tamanha foi, e ainda é, a influência do Esporte nas instituições escolares que este não se apresenta como o “[...] Esporte da Escola, mas sim do Esporte na escola, indicando a subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva [...]” (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 123). Influência que persiste até hoje nos discursos de senso comum, equivalendo o Esporte às aulas de Educação Física.

Os militares também aparecem como uma das forças que preponderaram na formação do que viria a ser a Educação Física escolar. Para estes, as atividades físicas, além dos objetivos médico-higienistas, deveriam contribuir para formar uma nação forte capaz de resistir às guerras e proteger o país de inimigos ou intrusos, além de “[...] selecionar os indivíduos ‘perfeitos’ fisicamente e excluir os incapacitados” (DARIDO; SANCHES, 2014, p. 3).

À Educação física, conforme o estabelecido pela constituição de 1937, cabia a responsabilidade pelo adestramento físico do trabalhador, capacitando-o fisicamente para o Trabalho. Tal modelo de corpo trouxe em si as marcas do corpo higiênico eugênico, gestado originalmente entre nós na primeira metade do século XIX e que nos anos trinta encontrou campo para se projetar, dada a necessidade de corpos fortes e saudáveis para a defesa da pátria face a seus inimigos internos – leia-se os comunistas – e os externos, dada a

iminência de nossa participação no conflito bélico mundial que se avizinhava (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 120).

Neste contexto, foi predominante até meados dos anos 1950, o método ginástico Francês, abordagem pela qual se buscava formar cidadãos disciplinados e submissos à ordem estabelecida (GOELLNER, 1992). O método Francês figurava,

[...] no contexto escolar como o conteúdo mais expressivo, pois até próximo dos anos 60 era a metodologia da educação física oficialmente adotada nas escolas brasileiras configurando-se predominante até meados da década de 50, quando se acentuou o processo de incorporação do esporte no trabalho escolar, processo esse incentivado nos anos 70 quando se deu a efetiva esportivização da Educação Física escolar brasileira (GOELLNER, 1992, p. 174).

É num movimento de modernização da escola que este método ginástico vai paulatinamente sendo substituído pelo esporte. Nesse processo de transformação da Educação Física na escola o método Francês é considerado ainda uma,

[...] Espécie de elo entre a escola e o esporte, sendo, portanto, um dos responsáveis pela sua inserção no contexto escolar [...] coadjuvante do processo de adentramento do fenômeno esportivo nesta instituição, na medida em que, através das aulas de Educação Física, valorizou-o, até mesmo como o “coroamento” a ser atingido pelos alunos e praticantes [...] (GOELLNER, 1992, p. 176).

Nesse ínterim, é durante a ditadura militar no Brasil, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, que o esporte tem seu período de maior ascendência, trazendo novas determinações à Educação Física na escola. Alterando em parte sua forma e conteúdo, ainda que sem rupturas relevantes do ponto de vista epistemológico e dos valores sociais inculcados nessas práticas, o esporte passa a prevalecer como principal expressão da Educação Física na escola.

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa ‘nova’ técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional) [...] pelos documentos da política de desenvolvimento dos esportes e da educação, aliás, extremamente abundantes nesse período, fica claro que a EF (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) – ver a esse respeito Gonçalves (1971) –, e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população (BRACHT, 1999, p. 75 -76).

Apesar das diferenças entre estas concepções o principal elemento que as unifica é a crença na divisão entre corpo e mente, fruto do predomínio do positivismo como matriz científica na produção acadêmica da área.

O fato a ser ressaltado é que, tanto antes da ascendência do esporte como elemento determinante do ‘jeito de ser’ da Educação Física na Escola, como a partir de sua marcante influência, a Educação Física escolar demonstrava apoiar-se em um entendimento dual do Homem. Queremos dizer com isso que, ao construir sua prática pedagógica voltada para a capacitação física do Homem, objetivando o aprimoramento da sua aptidão, ele acabou reforçando a tese da educação da dimensão corpórea do Homem isolada da educação de sua dimensão intelectual. Essa tese só concebía a ‘educação do corpo’ se associada à ideia de vê-la como suporte à

‘educação intelectual’ (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 13).

Assim, as aulas de Educação Física na escola, desde as suas origens, estiveram marcadas pelo sentido de preparação do físico, do corpo, como se este corpo estivesse alheio à cultura, à história dos sujeitos e às relações sociais e produtivas. Podemos dizer, portanto, que, durante todo este período, até os anos 1980, a Educação Física foi hegemônica pelo paradigma da aptidão física (BRACHT, 1999).

Nos anos 1980 foi gestada uma reação da área frente à hegemonia das instituições médica, militar e esportiva. O contexto de democratização das relações sociais, de abertura política, de intensa mobilização no campo da ciência e da cultura influenciou a produção dos professores da área e a elaboração de ideias e propostas mais próximas a uma concepção humanista de Educação Física. Isso se refletiu no “[...] esforço de se desincompatibilizar dos códigos que, originários das instituições médica, militar e esportiva, descaracterizavam-na enquanto prática pedagógica autônoma [...]” (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 122), ou seja, tal esforço coletivo representou o rompimento com uma herança histórica que dificultava a identificação da Educação Física com os códigos próprios à instituição escolar.

Neste contexto político-econômico o mundo vivia uma polarização entre dois blocos, o comunista e o capitalista. As atenções voltavam-se às disputas políticas, militares, tecnológicas, sociais e ideológicas do final da Guerra Fria (1945-1991). No Brasil, esse período ainda coincide com outra relevante mudança na conjuntura, motivo de esperança para boa parte daqueles que lutavam contra a repressão do regime militar (1964 – 1986): a abertura democrática e a perspectiva de eleições diretas para presidente do Brasil.

Em meio a estas disputas, a produção teórica com vistas à formulação de uma nova sociabilidade se proliferou em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo nas ciências humanas e sociais (MELLO, 2014), abrindo caminho para o avanço de teorias e práticas que questionavam os pressupostos fundamentais da ordem social estabelecida.

A Educação Física foi uma das áreas imersas nesse amplo movimento de reflexão, o que, na especificidade da área, ficou conhecido como o Movimento Renovador da Educação Física. Segundo Sousa e Vago (1997, p. 121),

A década de 80 foi decisiva para o ensino da educação física no Brasil. Uma época em que seus alicerces foram abalados por estudos, seminários, congressos, publicações, que problematizaram as suas origens e a sua história como componente curricular [...] questionou-se a sua adesão à psicomotricidade, que permanece ainda hoje, em que seu ensino foi confundido com tratamento de possíveis distúrbios psicológicos – uma educação física como terapia escolar. Questionou-se, ainda, a sua compreensão de corpo humano, reduzido à dimensão biológica, um feixe de músculos para treinar, uma máquina, cujo ensino surge como instrumento de melhoria da aptidão física dos alunos e das alunas – uma educação física promotora de saúde biológica e individual.

É extensa a produção da área acerca da importância dos primeiros anos da década de 1980 para a renovação da Educação Física brasileira (BRACHT, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992; MEDINA, 1986; GHIRALDELLI JUNIOR, 2001). Período marcado por uma intensa atuação política e produção teórica de questionamento ao *status quo*. A esperança em mudanças políticas estruturais motivava o trabalho daqueles signatários da ideia de revolucionar o modo de produção da vida em sociedade.

Desse movimento, destacamos o livro “Educação Física cuida do corpo [...] e mente” (MEDINA, 1986), no qual o autor indica a necessidade dos profissionais da área repensarem a práxis que vigorou na Educação Física desde sua entrada no sistema de ensino brasileiro, e que expressa um pouco do sentimento à época, sobretudo da busca por reformulações teóricas e práticas visando à superação do paradigma da aptidão física.

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. É preciso, sobretudo, discordar mais, dentro, é claro, das regras construtivas do diálogo. O progresso, o desenvolvimento, o crescimento advirão muito

mais de um entendimento diversificado das possibilidades da Educação Física do que através de certezas monolíticas que na verdade não passam, às vezes, de superficiais opiniões ou hipóteses (MEDINA, 1986, p. 31).

Medina (1986) questiona o paradigma da aptidão física calcado na drástica redução do entendimento sobre o corpo, expresso na dicotomia corpo/mente e na excessiva biologização do ser social, modo pelo qual a área justificava a sua existência e o ensino da Educação Física nas diferentes instituições. Entre suas críticas a esta perspectiva predominante,

[...] o corpo humano, salvo raras exceções, é tratado pura e simplesmente como um objeto em nada diferente de uma máquina qualquer: um carro ou, na melhor das hipóteses, um computador mais sofisticado. Assim, elimina-se dele todas as peculiaridades do animal racional capaz de falar, sorrir, chorar, amar, odiar, sentir dor e prazer, brigar e brincar, capaz de ter fé e transcender, com sua energia, a própria carne (MEDINA, 1986, p. 41).

Ainda para esse autor, o papel da Educação Física à época, “[...] tem sido muito mais o de uma **domesticação**, reforçando as consciências intransitivas e ingênuas [...]” (p. 63, grifo do autor), fato que o leva a reforçar a necessidade dos profissionais da Educação Física penetrarem na realidade do homem “[...] de forma concreta através da reflexão crítica e da ação [...]”, a fim de “[...] promover conscientemente o homem a níveis mais altos de vida, contribuindo assim com sua parcela para a realização da sociedade e das pessoas em busca de sua própria felicidade” (MEDINA, 1986, p. 63).

Por fim, fazendo alusão a um dos argumentos que inclusive ganhou o título do livro em questão, acerca da ‘mentira’ da Educação Física, conclui que:

Toda ação que nos faça distanciar destes propósitos estará desservindo ao homem e diminuindo-o. Uma Educação Física preocupada exclusivamente com seus objetivos particulares e, conseqüentemente, desvinculada de suas finalidades mais gerais, não pode estar atendendo

às nossas necessidades mais caras. Uma Educação Física assim delineada estará procurando cuidar de um corpo isento de suas totais significações e, portanto, mentindo ao homem integral. Esta sua ação no plano educacional – entendido em toda a sua extensão – tal qual a Educação Física vem se desenvolvendo, constitui-se por assim dizer, numa verdadeira mentira (MEDINA, 1986, p. 63).

Um dos principais desafios postos à Educação Física, motivo de debates e de divergências epistemológicas profundas diz respeito à necessidade de justificar a sua existência como área, de forma geral, e como componente curricular, especificamente, no universo escolar.

Delimitando nossa área de análise à realidade brasileira, podemos dizer que, no caso da Educação Física, **esta tem sido incapaz de justificar a si mesma**, quer como disciplina formal e predominantemente educativa, quer como atividade que auxilie alguns aspectos do desenvolvimento humano fora da escola e, em especial, no esporte de alta competição ou de rendimento. Isto se deve preponderantemente à falta de disposição crítica que tem caracterizado este campo específico do conhecimento. Muito pouco se tem refletido – pelo menos de maneira séria e profunda - sobre o real significado de uma cultura do corpo que fundamente a Educação Física [...] (MEDINA, 1986, p. 68, grifo nosso).

Percebemos que uma das discussões recorrentes levantadas pelo movimento renovador diz respeito à legitimidade da Educação Física, bem como a busca de seu sentido na escola. Esta busca por legitimidade “[...] surge explícita ou implicitamente nas discussões relativas a seu conteúdo, aos planejamentos de ensino, às buscas de novos referenciais teóricos, enfim, em várias temáticas pesquisadas pelos professores” (MELLO, 2014, p. 19).

Desde os anos 1980 vem se discutindo o que seria o objeto de estudo da Educação Física, sendo diversas as posições sobre o assunto (OLIVEIRA, 1985; GHIRALDELLI JUNIOR, 2001; MEDINA, 1986; BETTI, 1991; TANI, 1988; FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2000; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 2001; DAOLIO, 1995; BROTTTO, 1997; BRACHT, 1999; NAHAS, 2001). Entretanto, em meio

às divergências, uma concepção de Educação Física não restrita às explicações biológicas sobre o corpo e o movimento ganhou densidade teórica e conquistou importante espaço político e pedagógico, sobretudo em sua vertente ligada à escola. O conceito de Cultura emerge como um dos principais consensos do campo crítico da área, dando novo referencial para a fundamentação da Educação Física.

Vitor Marinho de Oliveira, em seu livro *Consenso e conflito da Educação Física Brasileira*, analisa algumas das principais obras da área originárias dos anos 1980, período que segundo ele “[...] representou o instante em que a estrutura autoritária dos anos 1960 começa a ruir. Movimentos sociais, artísticos e literários conquistam espaços de contestação ao Estado ditatorial constituído a partir do golpe” (OLIVEIRA, 1994, p. 43).

Para ele “[...] os anos 1980 delineiam duas grandes perspectivas para a educação/Educação Física brasileira que produziram duas modalidades de estruturas discursivas: a do consenso e a do conflito” (OLIVEIRA, 1994, p. 117).

Engendrando o que o autor considera como ‘pedagogia do consenso’ aparece a filosofia política liberal, a qual tem John Locke (1632/1704) como um dos seus principais expoentes; A economia liberal clássica, muito influenciada pelo pensamento de Adam Smith (1723/1790); O positivismo, de Augusto Comte (1798/1857); O funcionalismo, de Émile Durkheim (1858/1917) e a concepção sistêmica, também derivada do funcionalismo (OLIVEIRA, 1994).

Já a pedagogia do conflito é aquela que tem por base epistemológica o marxismo.

[...] é significativa a contribuição do socialismo utópico e das ideias libertárias do movimento anarquista. O comunismo, especialmente com a liderança de Marx e Engels, é a culminância do questionamento às estruturas dominantes da época, e traz em seu bojo estratégias para a tomada do poder. Nessa perspectiva política insere-se o pensador e educador italiano Antonio Gramsci, um dos maiores intérpretes do marxismo-leninismo. Em época mais recente, Bernard Charlot é um dos herdeiros da tradição marxista em sua aplicação à pedagogia. Gramsci e Charlot são os dois autores escolhidos para representar a pedagogia do conflito na perspectiva deste trabalho (OLIVEIRA, 1994, p. 77).

E sobre a Educação Física no Brasil afirma que esta,

[...] foi durante muito tempo considerada uma prática neutra, sem conotação ideológica. Restringia-se a uma atividade física cujo movimento era apreendido pela pedagogia do consenso em seus aspectos eminentemente biomecânicos [...] O panorama educacional brasileiro dos anos 1980 parece que desmistificou esse estereótipo. Apesar de educação e política terem suas especificidades, todo ato político pressupõe uma dimensão pedagógica, da mesma forma que toda pedagogia deixa transparecer uma dimensão política (OLIVEIRA, 1994, p. 105).

Dentre as propostas emergidas nos anos 1980 destacamos a abordagem desenvolvimentista (TANI, 1988), a psicomotricidade (BOUCH, 1986), bem como um movimento de atualização da vertente da aptidão física, conhecido como saúde renovada (NAHAS, 2001). Todas estas sem vinculação às teorias críticas da Educação, “[...] no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (BRACHT, 1999, p. 79).

Entretanto, nosso destaque se dá nas teorias emergidas no mesmo período, as quais vêm ganhando cada vez mais espaço e solidez na área, estas sim com raízes epistemológicas fixadas nas teorias críticas da Educação. A seguir apresentaremos algumas das principais ideias e autores deste campo, que, conforme Medina (1994), representam os dispostos ao conflito necessário para a superação da predominância biologicista e a-histórica da área.

Nestas concepções o elemento central é o entendimento da Cultura como eixo fulcral para compreensão do objeto de estudo e das finalidades da Educação Física. Entre os principais conceitos derivados destas concepções, destacamos cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cultura de movimento (KUNZ, 2001) e cultura corporal de movimento (DAOLIO, 2004; GALVÃO; RODRIGUES; SANCHES NETO 2005; BRACHT, 2005). Este conjunto de concepções, apesar das diferenças epistemológicas e pedagógicas entre elas,

[...] buscam ser um ‘antídoto’ para um conjunto de características da cultura corporal ou de

movimento atuais [...] para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural [...] os termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento aparecem em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas conseqüências pedagógicas distintas (BRACHT, 1999, p. 81).

A esse respeito, a força do conceito Cultura diz respeito, entre outras coisas, à redefinição das relações entre a Educação Física e a Natureza e, por conseqüência, em novas formas de compreender as relações sociais com o corpo e o movimento derivado desta interpretação do real. Segundo Bracht (2005, p. 99),

[...] é preciso superar um certo ‘naturalismo’ presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados.

Nesse íterim, destacamos inicialmente duas das perspectivas de ensino da Educação Física mais conhecidas no Brasil, quais sejam, a concepção crítico-superadora e a concepção crítico-emancipatória. O termo cultura corporal³¹ é proveniente da primeira, desenvolvido por um coletivo de autores no ano de 1992, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física. Dentre seus objetivos consta

³¹ Este termo também é defendido na perspectiva derivada do multiculturalismo, calcada nas teorias pós-críticas da Educação, portanto com fundamentação epistemológica diferente do Coletivo de Autores (2012). Sobre isso ver estudos de Marcos Garcia Neira.

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Em uma visão dialética, os homens, ao serem determinados pela Natureza também a determinam. Portanto, tomando a teoria de Karl Marx como referencial, os homens em relação com a natureza são os produtores de sua história e cultura. Na referida obra, encontra-se o exemplo da constituição da postura corporal ereta ao longo da história da humanidade, entendida como construção social que superou a postura humana em quatro apoios.

O erguer-se, lentamente e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza [...] essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao comportamento. A postura quadrúpede foi superada através das relações dos homens entre si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando as atividades corporais construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, sede, frio, medo, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Isto significa que o homem nem sempre correu, nadou, saltou, equilibrou-se. Essas habilidades ou capacidades foram adquiridas historicamente como respostas a determinadas necessidades humanas. Esses movimentos, técnicas corporais e habilidades foram, ao longo do tempo, ganhando novos sentidos dentro de determinados sistemas, os quais foram configurando as práticas corporais que conhecemos hoje, como os jogos, a dança, a ginástica, o circo, as lutas, o atletismo e, mais recentemente, na modernidade, o sistema esportivo. Portanto, trata-se da constituição de um patrimônio histórico, de um acervo de formas de

representação do mundo que envolve inúmeras expressões da corporalidade humana. É por isso que, segundo o Coletivo de Autores:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade [...] (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 43).

Já na concepção crítico-emancipatória, desenvolvida por Eleonor Kunz (2001), o objeto de estudo da Educação Física é definido como cultura de movimento, pois, para o autor, referir-se ao termo ‘corporal’ acarretaria em redundância, no sentido de que toda cultura é construída com o corpo, além de indicar maior vinculação da área a uma visão mecanicista e própria das ciências naturais.

Esta concepção tem como fundamentos as obras de Jan W. I. Tamboer e de Andréas H. Trebels, autores que alicerçam também a proposta de Aulas Abertas da Educação Física, desenvolvida pelo alemão Heiner Hildebrant (SILVA, 2005, p. 92).

A pedagogização do movimento proposta por esta concepção enfatiza a dimensão subjetiva, a percepção e a intencionalidade de cada ser humano durante o movimento, aproximando-se epistemologicamente da fenomenologia. Nesta perspectiva, o se movimentar pode ser mais expressivo, comunicativo, criativo, explorativo ou comparativo, sempre considerando aquela característica que mais se destaca na percepção daquele que se movimenta (SILVA, 2005, p. 92).

O terceiro termo destacado, cultura corporal de movimento, representa uma concepção diversa das anteriores, a qual incorpora os dois termos na mesma expressão no esforço de definir o objeto de estudo da Educação Física. Diversos são os motivos pelos quais alguns autores vêm utilizando essa expressão, “[...] entre os quais a busca por um certo consenso em suas comunicações” (GALVÃO *et al.*, 2005, p. 34).

Encontramos no trabalho de Galvão *et al.* (2005, p. 34) uma explicação acerca da preferência pelo termo cultura corporal de movimento, sobretudo por este,

Já trazer em seu bojo os dois temas mais recorrentes na prática pedagógica da Educação Física: o Corpo e o Movimento [...] A cultura pode significar toda a produção humana e possivelmente essa é a conceituação mais ampla a que se possa chegar. O termo Cultura Corporal tem a intenção de reduzir esse campo à produção humana vinculada às práticas corporais e suas representações simbólicas, assim como a ideia de Cultura Física, que é ainda mais restrita. A expressão Cultura de Movimento permite ampliar o campo de análise a todas as práticas relacionadas com o movimento e suas representações, de modo semelhante ao termo Cultura Motora, que valoriza a ideia de que a motricidade compreende mais do que aspectos físicos, biológicos ou corporais, mas também aspectos culturais.

Valter Bracht é outro signatário do termo cultura corporal de movimento, e um dos autores mais citados na área³². Este integrou o coletivo de autores na publicação de Metodologia do Ensino da Educação Física, porém, em publicações posteriores (BRACHT, 1999) tece críticas ao conceito cunhado na referida obra (cultura corporal), passando a defender o termo cultura corporal de movimento.

Para o referido autor a Educação Física é uma “[...] prática pedagógica que tematiza com a intenção pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999, p. 16), e

[...] o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se,

³² “[...] este autor aparece como a grande referência da Educação Física na perspectiva ‘progressista’: é o mais citado nos trabalhos que analisei nos anais do CONBRACE. Também é o autor que manteve em suas publicações uma discussão sistemática sobre a ‘identidade e legitimidade’ da Educação Física e é a expressão maior na área das tendências de discussões e ações acerca da Educação Física” (MELLO, 2014, p. 20).

sentido/ significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (BRACHT, 1999, p. 45).

Entendemos que em relação às práticas corporais que devem ser tratados pedagogicamente pela área, no interior da escola, há uma concordância em torno dos jogos, esportes, ginásticas, lutas e dança. A diferença encontra-se na forma de ensino desses conteúdos e nos propósitos, bem como na intencionalidade dos projetos de educação e sociedade de onde derivam as concepções apresentadas.

Além dos três termos abordados até aqui, não podemos deixar de considerar um quarto, que vem aparecendo, pelo menos desde 1995³³, cada vez com maior expressão nas publicações da área: práticas corporais. Este termo aparenta a tentativa de conciliar os temas afeitos ao universo da Educação Física na escola, embora ainda haja uma evidente imprecisão conceitual, como mostra o estudo de Lazzarotti Filho *et al.* (2010, p. 11) cujo objetivo foi “[...] identificar os significados/sentidos com os quais o termo práticas corporais vem sendo utilizado na literatura acadêmica brasileira, mediante análise de conteúdo de 260 artigos e 17 teses/dissertações [...]”. Os dados dessa pesquisa demonstram que,

Dos 260 artigos analisados, verificamos que a grande maioria não explicita o entendimento de práticas corporais e somente 8% o fazem. Dentre aqueles artigos que apresentam explicitamente a conceituação, identificamos os seguintes elementos argumentativos:

1. São identificadas como manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal, característica, segundo os textos analisados, não presente na perspectiva dos pesquisadores que utilizam o conceito de atividade física;

³³ “o termo ‘práticas corporais’ aparece pela primeira vez em artigo de autoria de Fraga (1995) e passa a ser mais utilizado a partir de 1996. Ao verificar o ano de publicação dos textos recuperados, identificamos que 86% situam-se entre os anos 2000 e 2008 e 14% entre 1990 e 1999, mostrando-nos, com as devidas ressalvas, que o termo vem sendo utilizado com maior frequência e ganhando maior relevância acadêmica com o passar dos anos” (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010, p. 18).

2. Buscam superar a fragmentação identificada na constituição do ser humano e denotam uma crítica à forma de organização da vida contemporânea e seus desdobramentos no corpo;
3. Apontam para uma ampliação conceitual deste termo com elementos das ciências humanas e sociais e tensionam com uma concepção de ciência pautada na objetividade e neutralidade;
4. Exemplificadas, principalmente, como esporte, ginástica, dança, luta, tai-chi, yoga, práticas de aventura, jogos;
5. Destacam-se as diferenças e contrastes entre as práticas corporais orientais e as ocidentais;
6. Externam uma preocupação com os significados/sentidos atribuídos às práticas corporais por parte dos sujeitos que as praticam, para além de sua utilidade mais pragmática;
7. Apresentam finalidades como promoção da saúde, educação para sensibilidade, para estética, para desenvolvimento do lazer e para o cuidado com o corpo.

Nos demais artigos (92%), não há uma conceituação explícita [...] (LAZZAROTTI *et al.*, 2010, p. 18).

Com esta recapitulação dos quatro termos mais recorrentes na discussão acerca do objeto da Educação Física na escola buscamos demarcar a atualidade das disputas em torno do conceito que melhor define o objeto de estudo da área, especificamente no campo escolar. Ainda que de modo não definitivo, parece que esses termos e conceitos, que vêm sendo cunhados desde o final dos anos 1980, inauguram um novo paradigma, em oposição dialética, portanto, negação por superação, do paradigma da aptidão física, que chamaremos aqui de paradigma cultural, por ter na cultura o seu plano central de análise e contextualização dos conteúdos e temas com os quais a Educação Física trabalha na escola, o corpo, o movimento, as expressões corporais, as práticas corporais. Longe de ser um assunto resolvido, o que vemos é a necessidade de discussões, debates e aprofundamentos teórico-práticos no sentido de avançar no entendimento do que é a Educação Física e seu objeto de estudo/ensino. Tarefa que não deve ser feita apartada do contexto sócio-político-econômico donde a área está inserida, requerendo, portanto, esforços de análise conjuntural a fim de compreendê-lo na sua totalidade.

Em constante relação com as disputas conceituais de cunho epistemológico, dá-se também a incorporação desses conceitos do paradigma cultural da Educação Física nos documentos oficiais ligados à escola, os quais vêm se consolidando em superação ao paradigma da aptidão física. Os referenciais curriculares dos estados são um bom exemplo disso.

O referencial curricular do Rio Grande do Sul, elaborado em 2009 pelos professores Alex Fraga e Fernando González, é inteiramente fundamentado no conceito de cultura corporal de movimento, por exemplo. Dois trechos destacados deste referencial exemplificam a concepção defendida no documento.

De um modo específico, cabe à Educação Física tratar das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e de algum modo vinculada ao campo do lazer e da saúde. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, das práticas corporais expressivas, entre outros, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina (REFERENCIAL CURRICULAR RS, 2009, p. 114).

E,

O Referencial Curricular está inteiramente focado no estudo da cultura corporal de movimento. Por isso, propõe que a Educação Física tematize a pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas. Tal proposição está baseada na ideia de que cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento proporciona ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiência que não lhe seria proporcionado de outro modo. A vivência em cada uma destas manifestações corporais não é apenas um meio para se aprender outras coisas, pois ela gera um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível (REFERENCIAL CURRICULAR RS, 2009, p. 117).

Já no currículo do estado de São Paulo, produzido em 2008³⁴ pelos professores Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark e Sérgio Roberto Silveira, o termo utilizado para definir o objeto da Educação Física é cultura de movimento com base na teoria do ‘se-movimentar’, como exposto a seguir:

[...] espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se – que tem sido denominado “cultura de movimento” (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p. 224).

E,

Para destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, tem-se utilizado a expressão ‘Se-Movimentar’. O ‘Se’, propositadamente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como as técnicas esportivas, por exemplo. Estamos nos referindo ao movimento próprio de cada aluno [...] assim, pode-se definir o Se-Movimentar como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. Ora, a educação escolarizada visa a aumentar o repertório dos alunos, influir em suas vidas, mobilizar seus desejos e potencialidades, possibilitando a tomada de consciência de suas vinculações socioculturais. O que deveria ser aprendido/apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os

³⁴ Atualmente está em sua 2ª edição (2011).

significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias – ou seja, sua apropriação crítica. Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, nos esportes, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas, nas ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p. 225).

Os parâmetros curriculares de Educação Física do estado de Pernambuco foram elaborados no ano de 2013 e tiveram como consultores os professores: Agostinho da Silva Rosas, Alexandre Ferreira Paes de Lira, Ana Rita Lorenzini, Andrea Carla de Paiva, Aniele Fernanda Silva de Assis, Carlos Eduardo Araujo Rodrigues, Cídia Fernanda Santa Cruz Silva, Cristiano Robson Nunes de Melo, Danúbia Charlene da Silva, Isabel Cristina Cordeiro Lopes, Juliane Suelen Gonçalves Rabelo Galvão, Marcelo Soares Tavares de Melo, Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior, Tereza Luiza de França e Zelma Vieira de Melo Loureiro Ferreira.

Diferente dos referenciais apresentados anteriormente, estes

[...] reafirmam o modelo de ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão-nova ação sobre um conjunto de práticas da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) – Ginástica, Luta, Jogo, Dança e Esporte [...] a proposta de ensino que aqui se apresenta fundamenta-se na cultura corporal como objeto de estudo e ensino da Educação Física, cuja ação pedagógica deve estimular a ação-reflexão-nova ação sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogo, dança, luta, ginástica e esporte (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) (PERNAMBUCO, 2013, p. 17).

Com estes três exemplos de currículo produzidos ao nível dos estados, evidenciamos a complexidade do debate da Educação Física em seu processo histórico de inserção no currículo escolar. Assim como a permanência da falta de definições claras do objeto de estudo ou da forma como este componente curricular deva ser trabalhado na escola, persistindo, assim, a posição de ‘ainda não’ (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2009) como área do conhecimento e componente curricular da Escola Básica.

A Educação Física consolidou a necessidade de superar o paradigma da aptidão física. Novas formas de abordar este componente curricular desde uma perspectiva cultural estão sendo gestadas na teoria e prática da Educação Física nas escolas. Entretanto, ainda não há consolidação das novas formas de abordar a Educação Física. A despeito do consenso matricial com a ideia de Cultura, perguntas fundamentais permanecem em aberto, como: quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino? Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola? (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2009).

Em resumo, um dos avanços para a área é a consolidação da matriz definidora da Educação Física ligada ao conceito de cultura, ou seja, a constituição de um paradigma cultural. No campo do currículo escolar há um reconhecimento “[...] de que a tematização didático-pedagógica se faz a partir de sentidos culturais [...]” (FERRAZ; CORREIA, 2012, p. 531). Tal coesão neste modo de entender a EF vem sendo construída desde as primeiras ideias renovadoras, perpassando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e adentrando, em anos posteriores, nas propostas curriculares dos estados e na Base Nacional Comum Curricular.

3.1 INCLUSÕES E EXCLUSÕES: DA LEI 5692/1971 À BNCC

No que diz respeito à incorporação oficial da Educação Física no sistema de ensino brasileiro, destacamos a lei 5692 de 1971 (LDB de 1971), que torna obrigatória a Educação Física em todos os graus de ensino, bem como o Decreto 69.450/71 de 1/11/71.

Na referida lei consta:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus,

observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971) (Lei 5.692 de 1971).

E no decreto:

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (Decreto 69450 de 1971).

É com esse decreto instituído em meio à ditadura militar no Brasil que a Educação Física formaliza a lógica da aptidão física como orientação hegemônica na área, concepção que permaneceria inquestionável até o advento do movimento renovador dos anos 1980.

O decreto prescrevia como conteúdo, para o então chamado ensino primário, as atividades físicas de caráter recreativo, sem qualquer detalhamento sobre tais atividades [...] a partir da 5ª série e até o ensino superior, o único conteúdo citado explicitamente pelo decreto a ser incluído nos programas é o das atividades de iniciação esportiva ou práticas de natureza desportiva (SOUSA; VAGO, 1997, p. 130).

Com o advento da lei 9394 de 1996 (atual LDB), segundo preconizado em seu 26º artigo,

[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (LDB, 1996).

Nessa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, embora a Educação Física não seja mais definida como ‘atividade’, mas como ‘componente curricular’, o que revela uma sensível mudança de compreensão sobre/na área, persiste uma visão reduzida do papel pedagógico da Educação Física na escola, ficando a sua obrigatoriedade restrita à Educação Básica e facultativa nos cursos noturnos. A lógica da aptidão física é o que ainda rege a presença da Educação Física na Escola, evidenciando uma noção de que a EF é responsável pelo

desenvolvimento do corpo em sua dimensão biológica e teria função na promoção da saúde física-individual. Exemplo disso é a EF ser facultativa nos cursos noturnos, e se o aluno for maior de trinta anos ou comprovar ter prole, fica dispensado das aulas. Nesta concepção o conteúdo perdido pelo aluno não tem importância no processo educativo, pois o que pesa é o cansaço ou disposição física para atividades, apenas.

A educação básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a LDB de 1996, a Educação Física, ao ser retirada do ensino superior, é acrescentada na Educação Infantil. Isto remete a um duplo movimento dado pela mesma política, ou seja, exclusão do superior e inclusão no infantil. Diga-se de passagem, em relação à Educação Infantil “[...] o fato de estar prevista em lei não é garantia para a sua inserção curricular efetiva nessa etapa, porque isso depende também das condições objetivas de trabalho nas creches e pré-escolas que, bem sabemos, são precárias [...]” (SOUSA; VAGO, 1997, p. 126).

Do ponto de vista da construção de estratégias para obtenção do consentimento da área, esta concessão que foi feita à época (inclusão da EF na educação infantil) parece um importante elo para atenuar as resistências à exclusão da EF do ensino superior. Este movimento de concessões em meio à implementação de políticas públicas guarda forte vínculo com o processo estabelecido na construção da BNCC para a EF.

Ao analisar o processo da BNCC, percebemos uma redução ainda maior da Educação Física em âmbito escolar. Primeiro, pela inexistência da Educação Física na etapa da Educação Infantil. Em segundo lugar, porque com a reforma do Ensino Médio³⁵, referendada pela última versão da BNCC do Ensino Médio, a Educação Física também não é mais obrigatória nesta última etapa da educação básica.

Em uma clara manobra legislativa, manteve-se a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, porém modificando a forma de trabalho deste componente curricular, ou seja, atribuindo o formato de ‘estudos e práticas’, e, portanto, desabilitando sua inserção como componente curricular obrigatório aos moldes do que se preconiza para outros componentes curriculares³⁶, como a Língua Portuguesa e a Matemática, por exemplo.

³⁵ Lei 13415/2017.

³⁶ Conforme a reforma preconiza, como componentes obrigatórios só aparecem Língua Portuguesa e Matemática. Os demais componentes serão organizados dentro dos itinerários formativos, portanto, a depender da ‘opção’ dos alunos,

Em síntese, a partir das modificações históricas na legislação federal para a educação no Brasil, percebemos uma tendência à diminuição do campo de trabalho da área da Educação Física escolar. Primeiro com a exclusão da sua obrigatoriedade no Ensino Superior. Juntamente com isso, o caráter facultativo da EF no ensino noturno e nas condições apresentadas pelos estudantes trabalhadores e os que já constituem família. Depois, com a falta de incentivo à Educação Física na Educação Infantil, que embora prevista em lei, ainda vem enfrentando dificuldades para se consolidar na prática, em muitos estados do território nacional³⁷, e que agora recebe um ‘cheque-mate’ com a sua exclusão definitiva do texto da BNCC. E, por fim, com a supressão da sua obrigatoriedade no Ensino Médio pela redução a ‘estudos e práticas’. Assim, o que sobrou?

O Ensino Fundamental é a etapa na qual ainda há espaço para a Educação Física como componente curricular. E, mesmo assim, há movimentação política que defende a unidocência para os anos iniciais desta etapa, restando sem ‘ameaças’ apenas o campo de trabalho dos anos finais (5º ao 9º ano). Sobre isso, a carta lançada pela diretoria do CBCE³⁸ elucida um problema que deriva dessa questão, pois “[...] a partir da apresentação das figuras do professor generalista para os anos iniciais, e do professor especialista para as séries finais do Ensino Fundamental, a BNCC obstaculiza a compreensão do papel do professor de Educação Física em todo o ensino fundamental” (CBCE, 2017).

A BNCC não é apenas mais uma proposta. Foi homologada e deve ser executada pelos sistemas de ensino até, no máximo, 2020, como expresso na Resolução nº 2 de 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE
DEZEMBRO DE 2017 ‘Institui e orienta a
implantação da Base Nacional Comum Curricular,
a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das

poderão ou não ser acessados. Isso significa que não existem mais componentes obrigatórios para o ensino médio, a não ser Língua Portuguesa e Matemática.

³⁷ Florianópolis é uma capital em que a EF na Educação Infantil mais avançou, configurando-se como referência desse campo nas propostas e práticas pedagógicas, como também em estudos e debates.

³⁸ ‘POSICIONAMENTO DO CBCE SOBRE O DOCUMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PUBLICADO PELO MEC’.

Disponível

em:

<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/POSICIONAMENTO%20BNCCs.pdf>

etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica'. Art 15º - Parágrafo Único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

São urgentes, portanto, estudos que coloquem luz neste problema de relevada importância para a Educação no Brasil.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PCN À BNCC

Entre os objetos de discussão dos teóricos que produzem sobre a Educação Física na BNCC podemos identificar discussões levantadas desde os PCNs e que ainda seguem atuais. Por exemplo, a padronização dos currículos pela definição de um currículo mínimo para a Educação Física; a indefinição dos conceitos acerca do objeto de estudo da área; a delimitação e entendimento (o que e como se constituem) do que se constitui como conteúdos de ensino da EF na escola, os procedimentos metodológicos e ações pedagógicas que levariam à consecução dos objetivos, a própria definição dos objetivos de ensino e aprendizagem e, dentro destes, a sua vinculação aos cuidados com o corpo, a saúde e o lazer.

Em seu texto de introdução, publicado em 1997, portanto com o debate florescido no movimento renovador ainda bastante latente, são apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para a Educação Física os PCN representaram a incorporação de conceitos afeitos ao universo cultural da área, embora o ecletismo subjacente a tais conceitos tenha sido bastante criticado pelos pesquisadores à época.

Já em suas linhas gerais, os PCN,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de

professores e equipes pedagógicas (PCN, 1997, p. 13).

E,

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa [...] (PCN, 1997, p. 13).

A fim de traçarmos um paralelo entre os PCN e a BNCC, iniciaremos apresentando algumas análises de professores de Educação Física sobre os Parâmetros Curriculares.

Consta no documento do PCN da Educação Física que este,

[...] não se apresenta como um currículo mínimo comum ou um conjunto de conteúdos obrigatórios de ensino, mas sim... como uma proposta educacional de referência, que necessariamente deve incluir conteúdos essenciais a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional bem como apresentar diretrizes de ação que possam ser entendidas e colocadas em prática de modo a garantir que se generalizem no país as orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinadas com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios (PCN-EF, 1996, p. 21).

No entanto, Soares (1997) questiona a direção política, didática e conceitual dos PCNs,

Se os PCNs devem ser fomentadores de uma reflexão curricular para Estados e Municípios, se não devem apresentar-se como currículo mínimo, então como, configuram-se de modo tão detalhado, tratando de objetivos, classificando conteúdos e, até mesmo, prescrevendo ‘como’ dar aulas? (SOARES, 1997, p. 76).

Segundo Taffarel (1997, p. 46), tomando como referência a posição expressada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre os PCNs,

A posição da FE/UFRGS é questionar os ‘procedimentos oficiais autorizados’, as ‘estratégias de poder’, ‘os recursos discursivos e retóricos’ de um ‘objeto’ chamado ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’. Colocam em questão o ‘consenso’ construído no texto em torno da necessidade de ‘conteúdos mínimos’, de um ‘currículo mínimo nacional’ e as justificativas que se limitam a referências ao preceito constitucional e a uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional.

Já em relação à parte específica da Educação Física nos PCN, Soares (1997, p.79) propõe os seguintes questionamentos:

Se o PCN de área deve estar sintonizado com orientações atualizadas, supõem-se que deva contemplar o debate da área específica. Assim, indaga-se como, no caso da Educação Física, o PCN apresenta-se a partir de uma única abordagem?

Ou ainda,

Não estaria o PCN – EDUCAÇÃO FÍSICA, mergulhado ainda num universo conceitual que, nos anos 70, delimitou para a Educação Física o tratamento de ‘domínio motor’?

No que se refere à terminologia presente no documento destaca a “[...] filiação ‘quase’ exclusiva às teorias da aprendizagem motora, desenvolvimento motor e psicomotricidade [...]” (SOARES, 1997, p. 80). Sobre isso, salienta ainda que nos PCN- Educação Física “[...] o objeto de estudo e trabalho da Educação Física escolar é o movimento”, pois:

[...] A presente proposta se firma numa concepção de aprendizagem motora que parte das situações globais, amplas e diversificadas em direção aos

gestos e movimentos mais específicos e refinados (PCN, 1996).

Ainda no que diz respeito ao reconhecimento do objeto de estudo da EF escolar, crítica apresentada por Taffarel à época dos PCN é ainda bastante atual em relação ao ecletismo conceitual presente também na BNCC³⁹, como segue:

Misturam-se termos, concepções, proposições com uma irresponsabilidade sem precedentes [...] Confundir, para firmar uma única opção, parece ser o mecanismo ideológico privilegiado na estratégia dos PCNs, na área específica da Educação Física (TAFFAREL, 1997, p. 46).

E,

São reconhecidos como ‘objetos de estudo’, *o corpo humano, a motricidade e a cultura corporal humana*. Estes objetos são mencionados sem que se estabeleça qualquer referência às profundas e antagônicas diferenciações, em termos de Projetos Históricos, Concepções Filosóficas, referências epistemológicas, bases teóricas e proposições metodológicas entre as três propostas (TAFFAREL, 1997, p. 47; grifo do autor).

Em relação aos conteúdos, Soares (1997, p. 81) destaca que a ‘aprendizagem motora’ é tida pelos autores dos PCN como “[...] a única abordagem para a Educação Física”. Trata também da relevância social dos conteúdos no contexto brasileiro, pois questiona a remissão proposta no documento ao que fora postulado de forma hegemônica para a EF no século XIX e início do século XX (SOARES, 1997), ou seja, a ligação ao paradigma da aptidão física.

Nesse sentido, reforçando a crítica à concepção da aprendizagem motora como horizonte da EF nos PCN, Taffarel (1997, p. 53) identifica uma estratégia discursiva que oculta o velho pela aparência de novidade, mas que em essência guarda o sentido de práticas antigas na área, pois,

³⁹ Voltaremos a essa questão no próximo capítulo.

[...] à Educação Física tradicional coube a Educação do Corpo e dos movimentos, com uma metodologia por condicionamento e que agora aponta-se para uma Educação Corporal, na perspectiva de uma ‘aprendizagem motora que parte de situações globais’. Na tradicional o esporte era seletivo e competitivo e agora busca-se uma metodologia do esporte na perspectiva da ‘integração social’.

Em relação à forma com que se organizaram os conteúdos nos PCN, Taffarel (1997) resume a proposição em três blocos,

1. Bloco conhecimento sobre o corpo – capacidades físicas, habilidades motoras simples e combinadas, percepção do corpo, noções de espaço e tempo, ginásticas. 2. Atividades rítmicas e expressivas – expressão e comunicação com a presença de ritmos, danças e brincadeiras cantadas; 3. Esportes – Atletismo, Esportes coletivos, Esporte com bastões e raquetes; Jogos – pré-desportivos, populares, brincadeiras da cultura; e Lutas – Judô e capoeira; caracterizam-se por terem regras, serem lúdicas e envolverem mais de um participante (TAFFAREL, 1997, p. 49).

Como critério adotado pelos autores dos PCNs para seleção dos conteúdos, Soares (1997) levanta a importância atribuída ao desenvolvimento e crescimento humano presente no texto:

[...] no início da escolaridade se deve trabalhar os padrões básicos, dando às crianças inúmeras oportunidades de construir um repertório motor o mais amplo e diversificado possível [...] Considerando, por fim, a essência da Educação Física, o conhecimento e o controle do corpo [...] (PCN-EF, p. 15).

Tomando o conteúdo Esporte como referência, a autora propõe uma discussão conceitual acerca do Esporte, o que abriria um campo vasto para professores e instituições escolares definirem, a partir de seus

contextos políticos, econômicos e regionais as modalidades e o formato para trabalhar este conteúdo. Em suas palavras,

[...] não seria mais adequado o registro de uma breve discussão conceitual ao invés da ‘sugestão’ de ‘modalidades’? Se a reflexão conceitual for assimilada, aprofundada, é muito mais fácil fazer opções, estas sim, de acordo com as características regionais, culturais e até materiais de um Estado, Município e/ou escola sem perder a qualidade do conteúdo, a sua essência, que em nada tem a ver com o número de modalidades esportivas que são ensinadas, sobretudo quando tratamos das séries iniciais do ensino fundamental (SOARES, 1997, p. 84).

Em relação aos PCN, Sousa e Vago (1997, p. 136) afirmam que,

[...] o governo federal está muito empenhado em impor os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todos os componentes curriculares. Para nós, os PCNs se configuram, de fato, numa tentativa de imposição de um currículo nacional para a escola [...] os PCNs de educação física, silenciosamente elaborados por assessores convidados pelo MEC, contemplam, por enquanto, os dois primeiros ciclos do ensino fundamental [...] O que o MEC pretende com esse currículo nacional de educação física? Certamente não é o fortalecimento de uma autonomia dos professores. Ao contrário, pretende sim influenciar diretamente a organização do ensino de educação física nas escolas.

De forma sintética, concluem:

[...] consideramos, dentre outros aspectos, que eles ignoram a realidade educacional brasileira, apresentam uma visão de ser humano abstrata e universal, tentam buscar um consenso entre propostas divergentes de educação física, desprezam a produção bibliográfica da área e se fundamentam excessivamente na psicologia (SOUSA; VAGO, 1997, p. 137)

Soares (1997) também problematiza os aspectos históricos da Educação Física nos PCN. Sobre o que denomina, entre aspas, de ‘histórico’,

[...] considera-se a improbidade do tratamento ligeiro dado às questões ligadas à eugenia, ao higienismo, bem como à determinação da abordagem positivista de ciência predominante ao longo do século XIX [...] encontramos também o chamado Movimento Ginástico Europeu, um movimento amplo, de natureza cultural, política e científica, reduzido a um parágrafo de afirmações genéricas, descontextualizadas e meramente prescritivas (SOARES, 1997, p. 79).

Nos PCN é realizado um resgate dos principais fatos históricos da área, desde o século passado, até chegar ao movimento renovador da EF nos anos 1980. Esse ‘histórico’ tem a intenção de “[...] ‘justificar’ que a Educação Física do passado cuidava de uma ‘educação do físico’, e que esta educação do físico perdurou até um momento identificado como de crise de identidade da Educação Física” (SOARES, 1997, p. 79). Sobre isso, Taffarel (1997, p. 53) faz uma ressalva, “[...] no entanto, não existem referências da literatura específica, considerada pela equipe responsável, consultores e assessores dos PCNs [...] o que assegura uma visão simplista e equivocada [...]”.

Comparando com a base, em relação aos aspectos históricos, a 2ª versão da BNCC apresentou dois parágrafos para tratar do movimento renovador da Educação Física. Já a partir da terceira versão, nem estas poucas linhas estiveram presentes. Portanto, o pouco da história da área presente nos PCN, ainda que sob críticas, sequer existiu no texto final da BNCC, representando a completa supressão da menção a este marco histórico de fundamental importância para a área.

Outra diferença bastante evidente desde os PCN até a BNCC é a relação dos elaboradores dos documentos. Tanto Taffarel (1997) quanto Soares (1997) destacam a inexistência de referências à produção da literatura da EF escolar nos PCN, sobretudo as produções gestadas no âmbito do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Os PCN desconsideram totalmente o que veio sendo produzido e veiculado em torno da mais representativa entidade científica da área, o CBCE [...] os seus mais de 18 anos de existência

comprovam o seu vigor, suas publicações trazem importantíssimas contribuições para a área (TAFFAREL, 1997, p. 55).

E,

[...] se fosse recuperado somente o material publicado em sua revista quadrimestral sobre ensino e, mais especificamente, sobre o envolvimento da Educação Física no debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já teríamos um conjunto bastante significativo de fontes para a elaboração de um PCN, talvez, mais próximo do ‘estado da arte’ na área em questão (SOARES, 1997, p. 77).

Comparando com a forma de construção da BNCC, esta mudança é bastante clara, pois na Base houve a incorporação de conceitos próprios dos debates referente à Educação Física escolar realizados no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Sobre o papel do Estado, bem como do destino dos recursos públicos, Taffarel critica a ausência desta discussão nos PCN. Para a autora “[...] a questão do papel do Estado, do emprego de Recursos Públicos, dos percentuais aplicados em educação [...] não são apresentados, questionados, combatidos” (TAFFAREL, 1997, p. 36). Portanto, os problemas da educação básica apresentados no documento resultam em um discurso vazio, que não explicita os determinantes da condição educacional apresentada. Para a autora, a chave para entender o processo em curso nos PCNs guarda relação com o que denomina de coesão forjada, ou seja,

Sob os auspícios do Estado Brasileiro, dirigido pelas elites intelectuais, empresariais, religiosas, profissionais, militares que foram o bloco de sustentação dos interesses do capital em torno de sua recomposição internacional e da manutenção de suas taxas de lucro, implementam-se políticas educacionais. A chave mestre de tal processo é a unidade nacional em torno da coesão forjada, também, pela via educacional. Daí o papel estratégico de controle e centralismo ideológico via PCNs (TAFFAREL, 1997, p. 37, grifo do autor).

Segundo Taffarel (2017) “[...] é possível caracterizar os PCNs, não somente como um currículo nacional, mas como um grande plano nacional de ensino [...] uniformizador, hegemônico e burocratizante [...]”. Esta ideia remete à compreensão dos PCNs como parte de um projeto de educação entendido como uma espécie de ferramenta para a articulação de outras políticas. A BNCC guarda sentido muito similar, pois as principais modificações que traz são mais em relação ao formato do que propriamente ao conteúdo.

Traçando relações entre os PCNs e a BNCC, Freitas (2017) defende uma ideia na mesma direção, ou seja, considera a Base como peça que articula a política de formação de professores, de venda de material didático e de reforçar o controle do trabalho pedagógico mediante as avaliações de larga escala.

Tais políticas se articulam a fim de aprimorar o projeto de educação dos reformadores empresariais da educação. Padronizar os conteúdos das escolas para estabelecer pontos de referência mensuráveis se justifica pela lógica da responsabilização de professores e gestores, cujo pano de fundo é o amoldamento da educação à lógica de mercado, acreditando na meritocracia como forma de elevar a qualidade do ensino (FREITAS, 2017).

Nesse sentido, o que de fato modifica entre as políticas em tela é a obrigatoriedade e a estrutura codificada trazidas com a BNCC. No que diz respeito à Educação Física há implicações específicas do ponto de vista pedagógico e político, como a exclusão da Educação Física da Educação Infantil, a permanência do ecletismo conceitual, o arrefecimento do debate interno à área, assunto que abordaremos nos capítulos seguintes.

Outra questão diz respeito à lógica discursiva pela qual se buscou legitimar as políticas analisadas. Na literatura acadêmica sobre a BNCC, evidenciamos que o discurso oficial segue na mesma direção daquele expressado nos PCNs, como exemplo:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da

cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (PCN, 1997, p. 13).

A esse respeito, já antecipando elementos provenientes do balanço de literatura, em um dos artigos escritos pela redatora da versão final da base, Suraya Darido e outros, dão apoio irrestrito à BNCC pelo prisma da garantia de **direitos** de aprendizagem, bem como pela perspectiva de melhorar problemas pedagógicos por meio desta Base. Afirmam que esta reforma curricular “[...] poderá auxiliar os docentes a superar problemáticas pedagógicas” e que “A elaboração de uma BNCC poderá contribuir para a aprendizagem de conhecimentos necessários para a atuação cidadã e de forma emancipada” (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 102).

Apresentam também uma abordagem legalista, justificando a necessidade da BNCC pelo argumento desta estar prevista em documentos e leis, como no excerto:

Considera-se, diante do exposto nesse ensaio teórico, que a BNCC é de fato uma proposição necessária, tanto para a EF, quanto para os outros componentes curriculares, pois está prevista em vários documentos e leis, como indicado ao longo do texto (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 110).

No que diz respeito ao entendimento dos pesquisadores da Educação Física acerca dos sujeitos indutores das políticas de currículo em destaque, chama a atenção o que não é dito na produção acadêmica da área. Taffarel (1997, p. 30) define os PCN como uma “[...] linha de ação estratégica do MEC” e que “[...] decorre do âmbito de convênios internacionais assinados pelo Brasil [...]”. Já Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) destacam o MEC como principal sujeito político coletivo do processo de elaboração da BNCC, como segue:

Para analisar o movimento histórico que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) vem promovendo para a Educação Básica brasileira, ao proporcionar a elaboração e a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 97).

Embora o MEC apareça como o principal proponente de tal política na concepção destas autoras, considerá-lo como o centro nevrálgico de onde parte a indução desta política nos parece uma interpretação incompleta.

Tomando por base o referencial apresentado na obra de Antonio Gramsci cabe ressaltarmos a relação orgânica entre os aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil e o Estado em sentido integral. Nesse sentido, não entendemos o MEC como o sujeito político coletivo que traça a estratégia para indução da BNCC, mas sim que os quadros do MEC são intelectuais orgânicos profundamente vinculados ao projeto de sociedade defendido e difundido por setores do empresariado brasileiro, força social e política que dá direção às políticas em foco.

Após este resgate de algumas das principais disputas entre as concepções em torno do objeto da Educação Física na perspectiva cultural; inclusões e exclusões na legislação brasileira; e, o debate da área acerca dos Parâmetros Curriculares que serviram de orientação para estados e municípios formularem seus currículos, cabe investigar o que pensam os pesquisadores da área acerca da mais recente política curricular da Educação Física em escala nacional.

Dessa forma, buscamos compreender como os autores da Educação Física vêm se posicionando frente ao debate da inserção deste componente curricular na escola, tendo em vista o reaquecimento das discussões sobre o tema provenientes do recente lançamento de uma Base Nacional Comum Curricular obrigatória para toda a Educação Básica. Para isso, atentando-nos às análises de ‘dentro para fora’ e ‘de fora para dentro’, realizamos um balanço de produção da literatura, cuja síntese apresentaremos a seguir.

3.3 O QUE DIZ A PRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A fim de entender o que os intelectuais da EF vêm produzindo acerca da BNCC, analisamos o volume 28 (nº 48) da revista *Motrivivência*, sobretudo por ser tratar de um periódico da área da Educação Física e apresentar neste volume uma seção temática

integralmente destinada à discussão da BNCC⁴⁰. Dessa forma buscamos avançar em um dos objetivos deste trabalho, formulado na seguinte questão: em que ideias pedagógicas/orientação política há consensos e dissensos entre os professores e pesquisadores da Educação Física sobre as formulações da BNCC?

Iniciamos a análise com o trabalho de Pertuzatti e Dickmann (2016, p. 119), no qual a pergunta central foi “[...] quais são as convergências e divergências nas orientações das Políticas Públicas, dos Programas Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular no que tange ao processo de alfabetização e letramento no Brasil?”. Para eles,

O debate sobre alfabetização e letramento, no âmbito da cultura corporal e não apenas da ‘psicomotricidade’, passa, necessariamente, pela discussão sobre os conteúdos/linguagens corporais, que podem ser traduzidos como ‘políticas do corpo’. Nesse sentido, é preciso compreender as lógicas sociais, culturais, políticas e culturais expressas no corpo das crianças. Seus corpos podem ser compreendidos como “[...] territórios em disputa” apropriados pelo Estado, escola, família, mídia e religião, cujas práticas sociais oriundas dessas instâncias, deixam tatuagens históricas nas subjetividades e coletivos sociais (SILVA, 2013, p. 219-220) (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p. 123).

Neste trabalho, a BNCC não toma a centralidade das análises, mas é apanhada como um momento do processo de alfabetização e letramento no Brasil. Embora não critiquem o conceito que define o objeto de estudo da EF presente na versão preliminar da BNCC, ‘cultura corporal de movimento’, utilizam o conceito ‘cultura corporal’, cujo conceito têm raízes epistemológicas diferentes do termo presente na BNCC.

Tratam a história ‘conflituosa’ da educação nacional como um processo evolutivo, dando a entender que está melhorando com o passar do tempo, e que é possível “[...] observar o quanto ela já evoluiu e o quanto ainda podemos melhorar quando do horizonte de uma educação

⁴⁰ Até o lançamento desta edição não havia sido publicada a 3ª versão da BNCC, portanto as análises dos autores têm como referência as duas primeiras versões da Base.

plena, democrática e de direitos para todos os cidadãos” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p. 125). Os autores identificam, nos ajustes das políticas públicas, o horizonte para melhorar a educação no Brasil e afirmam a importância da Base ao reforçar o ideário dos ‘direitos de aprendizagem’. Em suas palavras: “[...] fica claro a importância de se ter uma política bem elaborada, garantindo os direitos de aprendizagem [...]” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, p. 125).

Nesse sentido, a posição dos autores está circunscrita ao campo ideológico da classe dominante, sobretudo pelo consenso com o discurso hegemônico no qual o Estado democrático de direito é aceito como sinônimo de garantia da justiça social⁴¹. Dessa forma ocultam a função fundamental do Estado: garantir a propriedade privada dos meios de produção e as condições culturais para a manutenção das relações capitalistas de produção.

Além disso, reivindicar uma educação cujo horizonte é formar ‘cidadãos’ na perspectiva da cidadania, acreditando na retórica de que ‘todos são iguais perante a lei’, reforça o discurso da classe dominante, entre outras coisas, pelo silêncio diante destas ideias que configuram o ideário hegemônico, reforçando o direito formal vigente sem apontar para a superação da sociedade de classes.

Com relação ao debate de cidadania como horizonte da educação, Ivo Tonet (2005) assinala que:

Se construir uma sociedade democrático-cidadã é construir uma sociedade efetivamente livre, qual seria a contribuição da educação (referimo-nos aqui à educação formal) nesta tarefa? Contribuir, no âmbito específico da educação, para a conquista da hegemonia, pelas forças progressistas, no seio da sociedade civil e, portanto, para a construção de uma sociedade cada vez mais livre e humana. Esta contribuição pode ser resumida por um termo muito difundido, hoje, na esquerda democrática: educação cidadã. Quer

⁴¹ Em palestra realizada no Centro de Educação (UFSC) no dia nacional de paralisação da pós-graduação contra os cortes anunciados nas bolsas CNPQ, 17.08.2017, Virgínia Fontes falou acerca do conceito de Hegemonismo no sentido de “[...] exacerbação retórica da democracia e seu estrangulamento através do ativismo empresarial dentro e fora do Estado [...]” e que “[...] democracia não pode se limitar à divisão dos três poderes e muito menos à representação eleitoral”.

dizer, uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social. Isto supõe ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares (TONET, 2005, p. 473).

No entanto,

[...] a emancipação política (da qual fazem parte a cidadania e a democracia) é uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissolivelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista. A emancipação humana, ao contrário, por estar fundada no ato de trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino. Daí porque entendemos que a emancipação humana deve ser colocada claramente como fim maior de uma atividade educativa da perspectiva do trabalho. É apenas no bojo da luta pela emancipação humana que as lutas pelos direitos e instituições democrático-cidadãs podem ganhar, como mediação, o seu melhor sentido (TONET, 2005, p. 482).

A seguir analisamos o trabalho de uma das pesquisadoras solicitadas a fornecer parecer crítico à BNCC pela comissão de especialistas do MEC. Rodrigues (2016) faz uma análise teórico-

metodológica dos conteúdos e da forma que a EF como componente curricular aparece na primeira versão da BNCC. Afirma que uma base curricular é necessária apesar de considerar que “[...] parece existir diferentes interesses públicos e privados” concorrendo pelos seus rumos.

Segue sua análise trazendo dados de entrevista apresentada na Revista Nova Escola em que

[...] diferentes pessoas entrevistadas pela revista, ligadas a fundações de educação, ao mercado editorial, às secretarias de educação e ao MEC, já destacavam a importância da BNCC, principalmente, para o mercado editorial, para os testes em larga escala e para as mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, parece que existem diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos, para além dos interesses ligados à necessária construção de uma base nacional de saberes escolares e a melhoria da qualidade da educação brasileira (RODRIGUES, 2016, p. 34).

Corroborando a ideia de que os PCN, de 1997 a 2000, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2009 a 2011, são insuficientes como organizadores do currículo em âmbito nacional, pois afirma que estes “[...] não fornecem os elementos suficientes para a gestão e o controle da organização curricular dos objetivos e conteúdos escolares [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 35), portanto, reafirmando a necessidade de uma Base.

Com relação à especificidade da área da Educação Física, destacamos algumas de suas reflexões sobre o conteúdo do componente curricular, sobretudo: a) a dificuldade em padronizar objetivos e conteúdos desse componente curricular; b) falta de justificativa para a opção em se dividir os anos por ‘ciclos’ de aprendizagem; c) fraca definição conceitual da expressão ‘práticas corporais alternativas’; d) acerto em dar destaque à capoeira, bem como à diversificação dos esportes, para além dos de quadra; e) dificuldades financeiras das escolas para trabalhar as práticas corporais de aventura (compra de materiais).

Com relação a um dos pressupostos que orientam nossa pesquisa, acerca do consenso da área da EF com a BNCC, destacamos o último parágrafo do referido texto, onde a autora conclui:

Por fim, ressalto que em diversas reuniões de discussão sobre a BNCC, das quais participei, desde o mês de novembro de 2015, na cidade de Goiânia, identifiquei que muitos professores e professoras da rede estadual de educação de Goiás, da rede federal de ensino e também da Universidade Federal de Goiás, têm expectativas positivas em relação à abertura do MEC para considerar as diversas contribuições apresentadas à proposta preliminar (RODRIGUES, 2016, p. 40).

O excerto em destaque aponta que o grupo assinalado considera a abertura propiciada pelo MEC como positiva, colocando expectativas na interlocução entre sociedade política e sociedade civil, o que é mais um indicativo do consenso em torno da proposta da Base devido à possibilidade de participação social que o processo de elaboração da BNCC buscou construir.

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) partilham desta mesma posição. A terceira autora é uma das redatoras da BNCC⁴², fato que ajuda a explicar a convergência de ideias do artigo analisado com o documento oficial da Base.

Os métodos de participação social (consulta pública e seminários) utilizados são tratados como adequados e democráticos. Em suma, apresentam uma abordagem estritamente legalista, justificando a necessidade da BNCC pelo argumento de estar prevista em diversas leis. No que diz respeito à EF, corroboram a utilização do conceito de “cultura corporal de movimento” e defendem a ideia de que um currículo mínimo ajudaria a organizar este componente curricular a definir conteúdos ou blocos de conteúdos a serem ensinados e concluem que,

A BNCC poderá vir a contribuir com a práxis educativa cotidiana dos professores, considerando a falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 110).

⁴² Na 3ª versão da BNCC é apresentada uma ficha técnica com o nome dos redatores do documento (BRASIL, 2017, p. 384).

O trabalho de Moreira *et al.* (2016, p. 63) incorreu em análise da 1ª versão da BNCC. A pergunta central de estudo foi “[...] qual a concepção de Educação Física, bem como de ser humano, educação e sociedade são propostas pela BNC?”. A palavra central destacada como uma das conclusões deste estudo, no que diz respeito à concepção de Educação Física, é “ecletismo”. A Base

[...] não demonstra clareza quanto à defesa histórica deste componente curricular na educação básica e nem se alinha à reivindicação desta como um campo de conhecimento multidisciplinar e de intervenção pedagógica, que tem como objeto de estudo as práticas corporais, adotadas como cultura corporal, na educação crítico-superadora, historicamente construída pela humanidade (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 73).

Os autores fazem menção ao movimento empresarial que impulsiona a BNCC no Brasil (TPE), utilizando-se do termo ‘reformadores empresariais’, extraído de Freitas (2012). Além disso, abordam a BNCC como desdobramento de um movimento de internacionalização das políticas educacionais caracterizado pela ‘incorporação de forças privadas no campo do currículo’ (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 64), cujo objetivo central é a definição dos “[...] direitos e objetivos de aprendizagem” (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 65).

Segundo os autores,

O lema ‘aprender a aprender’ expressa o afinamento do discurso educacional com o projeto neoliberal, considerado pelo autor como o projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital, no final do século XX (DUARTE, 2001). Um exemplo dessa caracterização é o **protagonismo dos organismos privados nos debates sobre as bases comuns** e a urgência em sua implementação (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 66, grifo nosso).

Nesse sentido, também argumentam que na sociedade capitalista o currículo representa um campo de disputas, considerado um “[...] palco de conflitos, onde estão em jogo os sentidos que distintos grupos

sociais pretendem disputar e atribuir” (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 62), concluindo que a BNCC firma uma aliança entre a educação e o capital.

Para eles, o principal objetivo do documento é “[...] responsabilizar a escola, os professores e os alunos” diante do fracasso da Educação Básica. E complementam: “[...] contraditoriamente, o fracasso da escola pública é a força motriz para efetivação de políticas educacionais de meritocracia e privatização neste campo.” (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 72).

Alertam ainda para a proposição relativa à organização do Ensino Fundamental no formato de unidocência para os anos iniciais e pluridocência para os anos finais do Ensino Fundamental⁴³, reduzindo “[...] a intervenção do professor de educação física apenas aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio” (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 69).

É no artigo de Martineli *et al.* (2016) que encontramos elementos de uma crítica mais aprofundada à política em questão. Para os autores, a BNCC precisa ser analisada em um contexto amplo, buscando “[...] nexos com a totalidade social, no contexto da crise do capital, de reestruturação produtiva no âmbito global e do cenário político econômico brasileiro atual” (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 77).

Ao tratarem da educação de forma mais genérica, citam Meszáros (2005, p. 15) “[...] Em lugar de instrumento de emancipação, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”, e concluem que “[...] no âmbito da Educação Básica, essa política é reafirmada na forma e no conteúdo da BNCC” (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 79).

Afirmam que nas versões da Base está explícita a noção de formação para a cidadania e que

[...] nos princípios políticos da Base, a oportunidade e a informação, a leitura crítica dos conteúdos e a centralidade do trabalho são limitadas, pois estão fundamentadas nos interesses da classe dominante e alicerçadas na venda e na compra da força de trabalho, e, portanto, a construção de uma sociedade livre, igual e fraterna torna-se impossível (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 79).

⁴³ Esta proposição é encontrada na 1ª versão da base e inexistente nas duas versões posteriores.

Com relação à concepção de EF presente na BNCC, após situar sua gênese na segunda metade da década de 1980 e início dos anos 1990, os autores afirmam que a EF é concebida “[...] a partir de uma perspectiva de valorização da subjetividade humana por meio de práticas corporais” e que essa “valorização da subjetividade [...] reforça uma educação física focada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas” (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 81).

Nesse sentido, elaboram uma crítica à concepção de EF presente no documento, evidenciando que, por valorizar

[...] sobremaneira a subjetividade humana, secundariza a mediação do professor na transmissão do conhecimento, por meio de um método de ensino em que predomina a vivência e a experimentação da prática, desvalorizando a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal em sua totalidade (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 82).

Consideram a circunscrição da EF à área de linguagens “[...] uma incoerência e um retrocesso histórico sem precedentes para a área [...]”, pois se orienta “[...] por uma perspectiva subjetivista, esvaziada de conteúdo e que desvaloriza a mediação do professor (DUARTE, 2004)” (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 82).

Além disso, os autores estabelecem relação entre as políticas em curso e as recomendações de organismos multilaterais ao constatarem que a secundarização do papel do professor e dos conteúdos de ensino na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico “[...] advém de recomendações dos organismos internacionais no que tange à educação, sendo espaço para outros educarem: cidades educativas, amigos da escola, papel da terceira via [...]” (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 85).

Para os autores, assim como proposto por Moreira *et al.* (2016), um dos motes da BNCC é a garantia do estabelecimento dos ‘direitos e objetivos de aprendizagem’. Sobre isso apontam alguns dos limites desta compreensão, ou seja,

Da forma que os objetivos de aprendizagem são apresentados e as ações são indicadas, tais como ‘Experimentar’, ‘Explorar’, ‘Fruir/desfrutar’, ‘Reconhecer’, ‘Criar’ entre outros, não viabilizam

a possibilidade de formar conceitos mais elaborados, isto é, conceitos científicos (MARTINELLI, 2016, p. 88).

Outro movimento percebido no artigo em questão é a indicação de formas alternativas àquela que vem sendo proposta via MEC. Ao tecerem as críticas ao documento da Base, os autores apresentam o que entendem ser os fundamentos para uma Base nacional, quais sejam

A criança precisa de uma mediação com a cultura clássica e isso exige o ‘protagonismo’ do conceito científico. A formação do conceito se dá pelo ensino sistematizado e intencionalmente organizado pelo professor para ser apropriado pelo aluno, e, nesse processo de aprendizagem promove-se o desenvolvimento das potencialidades humanas. Entretanto, na Base Nacional a atividade pedagógica fica restrita aos limites das experiências cotidianas, como bastante evidenciado nos anos finais do Ensino Fundamental (MARTINELLI, 2016, p. 88).

E ainda,

Um documento nacional como uma base curricular deveria centrar-se em uma educação que contribua para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, a fim de formar um sujeito que compreenda a realidade social e suas contradições (MARTINELLI, 2016, p. 79).

Com relação à proposta de EF para o Ensino Médio na 2ª versão,

[...] as práticas corporais são concebidas e organizadas nos objetivos de aprendizagem, a partir de vivências e experiências para a autonomia no momento de lazer e saúde, centralizadas no âmbito da sociabilidade e da diversão. Desse modo, desvaloriza a apropriação da técnica, e dos elementos históricos e culturais da cultura corporal, limitando a formação de conceitos mais elaborados, os quais possibilitam o desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade (VIGOTSKI, 2001). O tipo de

formação presente na Base, determina um desenvolvimento unilateral, destituído da capacidade crítica do sujeito em processo de escolarização, necessário à reprodução do capital, no processo de reestruturação produtiva (MARTINELLI, 2016, p. 91).

Por fim, salientam que se faz necessário reconsiderar a concepção de educação que fundamenta a base de uma forma geral, bem como a especificidade da EF. Por uma educação que “[...] seja pautada na valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal, na importância da mediação do professor [...] e na formação da consciência crítica frente à realidade social [...]” (MARTINELLI, 2016, p. 92).

Em oposição ao proposto por Martinelli *et al.* (2016) e em perspectiva similar a de outros autores analisados (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; RODRIGUES, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016), Neira e Souza Júnior (2016)⁴⁴ são favoráveis à BNCC assim como fora apresentada pelo MEC em sua 2ª versão. Apoiam a forma como o processo de construção da Base foi construído, enfatizando a participação de amplos setores da sociedade em reuniões, seminários e eventos, além de fazerem referência à amplitude de alcance da consulta pública via plataforma *on-line*.

Ao elencar as entidades que elaboraram resenhas críticas ao documento citam a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sociedade Brasileira de Física, Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e Associação Nacional de História (ANPUH), além de citar a participação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) que “[...] redigiu e encaminhou ao MEC um posicionamento sobre o texto da Educação Física e participou de uma reunião com o diretor da Secretaria de Educação Básica do MEC” (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 192).

Com o intuito de reforçar a ideia da ampla participação social, ao lançarem mão do argumento de que “[...] o autodeterminado Movimento pela Base Nacional Comum reuniu uma experiente equipe de

⁴⁴ Os autores são redatores das versões preliminares da BNCC e este artigo tem a “[...] intenção de apresentar os pontos de vista de pessoas que compuseram o grupo responsável pela redação do documento da Educação Física” (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 189).

pesquisadores que analisaram profundamente a primeira versão da BNCC” (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 192), enaltecem uma das frentes de atuação da organização empresarial intitulada Todos Pela Educação⁴⁵. Cabe ressaltar que tal assertiva se torna contraditória ao longo do texto, especificamente no momento em que os autores parecem construir uma crítica às ingerências na produção de documentos de currículo, como explicitam no excerto que segue:

Os currículos das escolas brasileiras não podem mais continuar a mercê **da mídia, das empresas, das editoras, dos grupos que constantemente pressionam as escolas e professores** para que determinadas concepções do componente ou apenas determinados conteúdos sejam ensinados (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 202, grifo nosso).

Sobre este trecho cabem alguns comentários, sobretudo por conter um dos principais argumentos nos quais vêm sendo embasado o apoio à construção de uma BNCC pelos intelectuais vinculados às instituições do campo crítico da EF.

Ao partirem do pretexto de que há necessidade de libertar a produção curricular das escolas brasileiras ‘[...] da mídia, das empresas, das editoras [...]’, setores que historicamente vêm pautando o conteúdo ensinado nas escolas, defendem a construção desta BNCC. Entretanto, ao apoiar o Movimento pela Base, contraditoriamente, acabam por reforçar a força política que induz o projeto de educação destes setores do empresariado alvo de suas críticas. Afinal, indagamos se os autores desconhecem que são justamente empresários dos setores midiático, industrial e financeiro os principais envolvidos no mais expressivo sujeito político coletivo impulsionador da BNCC, o movimento Todos pela Educação⁴⁶?

⁴⁵ Em nota de rodapé, apenas são citadas, de forma acrítica, algumas das “[...] 70 personalidades da educação e as seguintes organizações: Abaye, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirar, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Todos pela Educação e Undime” (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 192) que sobrescrevem o documento.

⁴⁶ Notícia veiculada no *site O Valor* anuncia o investimento da fundação do empresário Jorge Paulo Lemman, em parceria com Omydar Network, os quais juntos “[...] investirão, em um ano, US\$3 milhões para buscar e apoiar

Ao finalizar a análise deste artigo fazemos ainda dois destaques. O primeiro é em relação à adesão a tal política sob a justificativa que esta é uma etapa em um processo maior, ou seja, ‘A BNCC não pode ser todo o currículo, pois é simplesmente o começo’ e, na especificidade da EF, “Dentre as contribuições que a BNCC da EF oferece, a participação do Estado na definição do que possa ser um ponto de partida para as propostas curriculares [...] deve ser ressaltada” (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 202).

Por fim, dos 55 parágrafos que compõem o texto é somente o último que indica a ineficiência da Base para resolver os problemas da qualidade da educação básica no Brasil (embora os autores não explicitem o que significa, ou quais seriam ‘os problemas da qualidade da educação básica’), apontando a necessidade de diversas outras medidas. Finalizando da seguinte forma:

O documento só atingirá seus objetivos se a sociedade confiar na escola, nos seus profissionais e se as administrações substituírem tantas políticas que segregam e discriminam os docentes por uma pauta baseada no diálogo e no reconhecimento do seu potencial (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p. 204).

No artigo de Rufino e Souza Neto (2016, p. 47) o foco foi “[...] investigar a relação entre a BNCC (BRASIL, 2016), currículo escolar e saberes docentes na perspectiva da profissionalização do ensino”. Em linhas gerais concluem que “[...] o documento não apresenta contribuições efetivas ao tema da profissionalização do ensino” (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 42), entre outras coisas, por não demonstrar claramente como “[...] deve estar articulada a dimensão política da dimensão formativa” (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 54).

empreendedores e projetos de tecnologias educacionais para apoiar redes, escolas e professores na implementação das novas orientações curriculares previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).” Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4971750/lemann-e-omidyar-investirao-us-3-milhoes-em-apoio-base-curricular>. Acesso em: 26 jun. 2017.

No tocante à BNCC como política pública se posicionam favoráveis ao documento, considerando que este traz avanços para a educação básica pelo viés do avanço da ‘qualidade do ensino’.

Margeando esse contexto político educacional mais amplo, a partir da busca pelo desenvolvimento da qualidade do ensino por meio da criação de documentos institucionais, sejam estes de cunho normativo e prescritivo, sejam propositivos ou norteadores, o Governo Federal, mais especificamente o Ministério da Educação, elaborou a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2016) [...] reflete um novo momento pelo qual as demandas públicas se fazem necessárias, tendo em vista as realidades contraditórias e as lacunas sociais presentes no contexto do Brasil (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 46).

Corroborando o ideário defendido por outros autores (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016), Rufino e Souza Neto (2016, p. 57) não deixam de “[...] reconhecer que a referida proposta está fortemente atrelada à formação para a cidadania [...]” e que a EF se insere nisso “[...] valorizando a democratização e o acesso a esse conjunto de práticas (corporais) [...]” (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 49).

Com relação ao proposto para a área da EF, consideram que a Base

[...] congrega a Educação Física como um dos componentes curriculares fundamentais em todos os níveis de escolarização da educação básica, dando a ela status, reconhecimento e legitimidade social a qual essa disciplina historicamente tem procurado desenvolver (BRACHT, 2001) (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 46).

Indicam que o fato de se padronizar os conteúdos “[...] não deve ser visto como uma forma de desvalorizar os saberes locais, mas de garantir a universalidade de determinados elementos da cultura.” (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 55) e prosseguem considerando a padronização como avanço para a área, pois,

No caso da Educação Física, por sua história fortemente vinculada ao ensino de apenas alguns conteúdos, essa diversificação e consideração de objetivos de aprendizagens baseados em diversas manifestações corporais pode ser visto como um avanço, desde que devidamente compreendido na prática (RUFINO; SOUZA NETO, 2016, p. 55).

Por meio da análise empreendida constatamos que os autores corroboram a concepção de base nacional trazida no documento e direcionam sua crítica a aspectos pontuais que carecem de melhor definição, ou seja, passíveis de reforma. Todavia, a BNCC enquanto política pública é preservada de críticas e entendida como importante instrumento de organização do campo educativo, sobretudo da área da Educação Física.

O trabalho de Ferreira Júnior e Oliveira (2016, p. 150) teve como foco “[...] compreender a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Base Nacional Comum Curricular, pelo crivo do texto da Educação Física”. Sem entrar na discussão específica das TDIC, porém a fim de dialogar com a pergunta norteadora que estabelecemos para essa pesquisa, destacamos duas posições do trabalho em questão.

Uma delas vai ao encontro daquilo que é defendido pela maioria dos autores analisados até aqui (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016; BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016; RUFINO; SOUZA NETO, 2016; RODRIGUES, 2016) em relação à adesão política, sobretudo por acreditarem,

[...] nas ambições republicanas iniciais de que isso irá “possibilitar as novas gerações a preservação e a reconstituição da herança científica e cultural acumulada pela humanidade, sob a forma de conhecimentos sistematizados” (BRASIL, 2015, p. 115) (FERREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 157).

E por estabelecerem como horizonte que,

A formação educacional com as TDIC deverá desenvolver uma ‘**cidadania** instrumental e de pertencimento’ (FANTIN, 2011, p. 28), neste

contexto a educação escolar em cada área de conhecimento, no caso os campos disciplinares, têm papel relevante de dialogar e discutir a propagabilidade da informação, do conhecimento e das TDIC na Educação Física (FERREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016, p. 165, grifo nosso).

Ferreira Júnior e Oliveira (2016) deixam explícita a ideia de que a organização curricular em um sistema nacional possa representar um avanço para a EF por fornecer auxílio à prática pedagógica cotidiana dos professores (FERREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016). Esta ideia de ‘avanço’ a partir da sistematização curricular a nível nacional também é encontrada em outros trabalhos analisados (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; RUFINO; SOUZA NETO, 2016). Tal assertiva leva em consideração o histórico da EF no âmbito da organização escolar, ou seja, de sua sistematização curricular pouco elaborada desde a inclusão da EF como componente curricular obrigatório da Educação Básica.

Podemos concluir que existe consenso entre diversos autores em torno na ideia de avanços para o campo da EF trazidos pela BNCC, sobretudo pelo auxílio à organização da prática pedagógica dos professores de EF que esta base vem para estabelecer.

No entanto, este argumento parece obnubilar e distanciar a produção acadêmica das principais causas que produzem as dificuldades encontradas pelos professores no chão da escola. Ao imputar ao documento a responsabilidade de conquistar ‘avanços’ em relação às dificuldades do fazer docente na Educação Básica, percebemos um claro deslocamento do centro do problema para sua periferia, pois ‘avançar’ não é sinônimo de ir em direção a um projeto de educação com vistas à emancipação humana, podendo ser apenas um passo em frente nos estreitos limites do projeto de educação imposto aos trabalhadores.

Partindo de posição diferente dos anteriores, outros autores (MARTINELLI, 2016; MOREIRA, 2016) preocupam-se em apresentar o que consideram os principais articuladores da política em foco, ou seja, o movimento empresarial TPE e Movimento Pela Base (MPB). Este fato contribuiu para entendermos estes intelectuais em campo oposto aos demais no que diz respeito à legitimação da BNCC, afinal estes partem da compreensão de que, para além do aparente protagonismo do MEC, existem articulações da burguesia interna ao país que precisam ser reveladas a fim de entendermos os sentidos da BNCC como política pública.

Estes últimos buscaram deslegitimar a política em foco, seja por relacionar sua gênese às necessidades da burguesia, oriundas da reestruturação produtiva do capital (MARTINELLI *et al.* 2016, p. 77), ou pelo reforço à política de responsabilização de professores (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 72), também em articulação com o projeto de educação do capital. Em suma, nos dois trabalhos foram encontrados elementos para uma crítica radical à BNCC, evidenciando seu atrelamento e funcionalidade à manutenção do *status quo*.

Em relação à especificidade da área, assentam sua discordância em relação ao termo pelo qual é abordado o objeto de estudo da EF, ou seja, Cultura Corporal de Movimento. A este opõem o termo Cultura Corporal, desta forma tornando clara sua posição com relação à concepção de EF numa perspectiva Crítico-Superadora.

Com relação à consulta pública e aos métodos de participação social utilizados parece não haver problemas ou discordância com o processo, visto que o modo como se desenvolveu a consulta à comunidade não recebeu críticas em nenhum dos trabalhos analisados. Sete deles (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016; RODRIGUES, 2016; BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; PERTUZATTI; DICKMANN, 2016, RUFINO; SOUZA NETO, 2016; FERREIRA, 2016; INÁCIO, 2016) fizeram menção à consulta de forma acrítica e outros dois (MARTINELLI *et al.*, 2016; MOREIRA *et al.*, 2016) sequer citaram esta etapa.

Por fim, destacamos que dos trabalhos analisados três foram publicados tendo como autores ao menos uma pessoa que figurou entre os pesquisadores envolvidos na produção da BNCC. Darido foi redatora, Neira e Souza Júnior compuseram a comissão de especialistas e Rodrigues figurou como leitora crítica do documento, o que reforça a representatividade das publicações selecionadas neste balanço, no sentido da apreensão daquilo que foi produzido pelos pesquisadores da Educação Física que vêm participando ativamente da construção da BNCC.

4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Neste capítulo faremos uma discussão específica sobre o componente curricular Educação Física na BNCC a partir de entrevistas realizadas com alguns dos representantes da área na comissão de elaboração da Base, e de análises do documento referente à Educação Física no Ensino Fundamental.

No total, foram enviados sete convites via *e-mail* pessoal e/ou institucional. Destes obtivemos cinco respostas aceitando ceder entrevista para essa pesquisa.

Após leitura dos depoimentos, que foram registrados em áudio e posteriormente transcritos, as unidades de contexto e de registro foram definidas da seguinte forma: Movimentos institucionais da EF na BNCC; Avanços e retrocessos da EF na (e com a) BNCC; Concepções de Educação Física; Reprodução do discurso legitimador da BNCC; Concepção de Estado. Para melhor visualização foi elaborado o quadro a seguir.

Quadro 3 – Unidades de contexto (primeira linha) e Unidades de registro.

Movimentos institucionais da EF na BNCC	Avanços e retrocessos da EF na (e com a) BNCC	Concepções de Educação Física	Reprodução do discurso legitimador da BNCC	Concepção de Estado
Elaboração da “Protobase”	Relação dos PCN com a BNCC	Objeto de estudo da EF	Participação social	Relação público/privado
Inclusões e exclusões na equipe da EF	Relação do Movimento renovador com a BNCC	Consensos, Acordos da EF, Dissensos	Leis anteriores	Tempo do MEC x Tempo da EF

Fonte: Elaboração própria da pesquisa.

Cotejando as entrevistas com a literatura analisada, foram identificadas algumas temáticas centrais que auxiliam na discussão do objeto deste trabalho, quais sejam: virada cultural da Educação Física; acordos e consensos; disputas e dissensos; tempo do MEC *versus* Tempo da área.

4.1 OS REPRESENTANTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Com relação à natureza da participação dos diversos profissionais envolvidos, podemos dividir em pelo menos três categorias: Leitores Críticos (emitiram parecer), Especialistas/ Redatores (escreveram o documento), Assessores (coordenação do processo). Especificamente em relação às duas primeiras versões, ressaltamos que a Comissão de Especialistas foi composta a partir de indicações do MEC, do Consed e da Undime.

Na ficha técnica da 2ª versão da BNCC (BRASIL, 2016), a Comissão de Especialistas da Educação Física é apresentada da seguinte forma: **Ensino Fundamental (anos iniciais)** – Vagno Ferreira de Souza (PA/Undime); Elias Carvalho Pereira Júnior (ES/ Consed); Marcos Garcia Neira (USP); Admir Soares de Almeida Júnior (PUC/MG). **Ensino Fundamental (anos finais)** – Luciana Pegoraro Penteadó (TO/Consed); Alaércio Guimarães (MS/Undime); Suraya Cristina Darido (UNESP); Santiago Pich (UFSC). **Ensino Médio** – João Manoel de Faro Neto (SE/Consed); Marcílio Souza Júnior (UPE); Vitor Powaczruk (RS/Consed); Fernando Jaime González (UNIJUI). O membro do Comitê de Assessores representando a Educação Física foi Alex Branco Fraga (UFRGS). Este último foi o responsável pela coordenação da Educação Física na base até a entrega da 2ª versão ao CNE.

Em relação aos profissionais envolvidos na redação e fornecimento de pareceres críticos da Educação Física, houve alteração significativa do quadro dos envolvidos entre as versões 2 e 3. Na segunda versão constam 22 pessoas (1 assessor, 13 especialistas e 8 leitores críticos), enquanto na terceira figuram 7 pessoas (2 redatores e 5 leitores críticos). A única continuidade entre as versões em destaque refere-se à permanência de Suraya Cristina Darido, como redatora, e Fernando Jaime González, emitindo parecer crítico à 3ª versão.

Na 2ª versão, quem redigiu a BNCC foi a comissão de especialistas de cada componente curricular. O termo ‘redatores’ é trazido somente na 3ª versão. Sobre isso destacamos a inclusão de André Luis Ruggiero Barroso, pois ele é um professor incluído ao processo na 3ª versão e consta como um dos redatores junto com Suraya Darido. Ambos são membros do Laboratório de Estudos e Trabalhos

Pedagógicos em Educação Física (LETPEF)⁴⁷ da Universidade Estadual Paulista (UNESP) localizada em Rio Claro/SP.

Além disso, em pesquisa realizada junto a Plataforma Lattes, constatamos que cinco das sete pessoas envolvidas com a 3ª versão possuem vínculo acadêmico com a UNESP/ Rio Claro, são eles: José Angelo Barela; Osmar Moreira de Souza Júnior; Fernando Jaime Gonzalez; André Ruggiero Barroso; Suraya Cristina Darido. Os outros dois, Alexandre Jackson Vianna e Alexandre Rezende, são professores da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Brasília (FEF/UnB).

Fernando Jaime González⁴⁸ (RS/UNIJUI) é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologia da UNESP/ Rio Claro. José Angelo Barela é coordenador do Laboratório para Estudos do Movimento do Instituto de Biociências da UNESP/ Rio Claro. Os outros três professores da UNESP/ Rio Claro são membros do LETPEF.

O processo foi iniciado com a construção de uma BNCC para as três etapas da Educação Básica. Entretanto, na 3ª versão, o Ensino Médio foi excluído do documento, passando a ser discutido paralelamente, em documento complementar. Assim, a versão homologada em dezembro de 2017 teve como objeto apenas as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse processo, ainda houve outra ruptura, pois nenhum dos redatores das etapas anteriores permaneceu na equipe redatora da BNCC do Ensino Médio. Para elaborar o documento desta etapa foi designada uma professora alheia aos processos anteriores, Isabel Porto Filgueiras. De acordo com seu currículo Lattes, ‘É pesquisadora do grupo ‘Contextos Integrados na Educação Infantil’ na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua, desde 2000 como assessora pedagógica em programas de educação, educação física e formação de professores em organizações do terceiro setor’. Atualmente é assessora do Instituto Ayrton Senna.

A seguir apresentamos dois quadros demonstrativos dos profissionais envolvidos com a elaboração da BNCC da Educação Física.

⁴⁷ Darido é a atual coordenadora do LETPEF.

⁴⁸ Destaque também para o cargo de Diretor acadêmico do Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional sobre Atividades Físico-Esportivas do Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ligado à UNESCO.

Quadro 4 – Professores de Educação Física envolvidos na construção das 1ª e 2ª versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016).

1ª e 2ª versões da BNCC/ Educação Física		
Natureza da participação	Nome	Local
Pareceres críticos à 1ª versão	Anegleyce Teodoro Rodrigues	GO/UFG
	Valter Bracht	ES/UFES
	José Angelo Gariglio	MG/UFMG
	Lívia Tenório Brasileiro	PE/UPE
	Marta Genú Soares	PA/UEPA
	Ricardo Rezer	SC/Uno Chapecó
	Vânia de Fátima Matias de Souza	PR/UEM
	Rodolfo Rozengardt	ARG/Universidad Nacional de La Pampa
Membro do comitê de assessores	Alex Branco Fraga	RS/UFRGS
Equipe de especialistas	Fernando Jaime González	RS/UNIJUI
	Suraya Cristina Darido	SP/UNESP
	Marcelio Souza Júnior	PE/UPE
	Marcos Garcia Neira	SP/USP
	Santiago Pich	SC/UFSC
	Admir Soares de Almeida Júnior	PUC/MG
	Vagno Ferreira de Sousa	PA/Undime
	Elias Carvalho Pereira Júnior	ES/Consed
	Luciana Pegoraro Penteadó Gândara	TO/Consed
	João Manoel de Faro Neto	SE/Consed
	Alaércio Guimarães	MS/Undime
	Vitor Powaczruk	RS/Consed

Fonte: Elaboração própria a partir das informações da BNCC.

Quadro 5 – Professores de Educação Física envolvidos na construção das 3ª e 4ª versões da BNCC (BRASIL, 2017a; 2017b).

3ª e 4ª versões da BNCC/ Educação Física		
Natureza da participação	Nome	Local
Pareceres críticos à 3ª versão	José Angelo Barela	Universidade Cruzeiro do Sul/SP e UNESP/SP
	Osmar Moreira de Souza Júnior	UFSCar/SP
	Alexandre Jackson Chan Vianna	FEF/UnB
	Alexandre Rezende	FEF/UnB
	Fernando Jaime González	RS/UNIJUI
Redatores	Suraya Cristina Darido	SP/UNESP
	André Luís Ruggiero Barroso	SP/Faculdade de Jaguariúna e Prefeitura Paulínia (SP)

Fonte: Elaboração própria a partir das informações da BNCC.

As movimentações entre os representantes da Educação Física durante a elaboração da BNCC foi algo explorado nas falas dos entrevistados. Estas revelaram informações que não constam nos documentos analisados, sobre as quais destacamos alguns excertos que tratam, digamos assim, dos bastidores da política em foco.

Sobre os movimentos institucionais da Educação Física na BNCC, identificamos três modificações de grande expressão na equipe de profissionais responsáveis por elaborar os textos da EF.

A primeira transição foi daquilo que um dos entrevistados caracterizou de ‘protobase’ para a composição da equipe de especialistas das 1ª e 2ª versões. Em suas palavras,

Eu fui convidado [...] para fazer parte de um grupo, que junto ao Ministério de Educação, o MEC, estava pensando, poderíamos dizer, uma **protobase**, que era um documento que deveria definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica. Eu participava enquanto um especialista na área da Educação Física nessa comissão, que fazia parte o Professor Valter e dois professores da Educação Básica [...] Esse grupo de trabalho funcionou por mais de um ano e meio, vinculado à diretoria de currículo do MEC.

Portanto, para além do informado na ficha técnica da BNCC, um dos depoimentos revelou que já existiam esforços de professores da área trabalhando dentro do MEC com a finalidade de reformular o currículo deste componente. Os motivos pelos quais essa equipe anterior à BNCC foi dissolvida nós não conseguimos identificar neste estudo, contudo, um primeiro movimento da área precisa ser aqui demarcado: antes da Base, já havia um determinado grupo de professores e pesquisadores da Educação Física preocupado com a presença e inscrição desse componente nos currículos escolares.

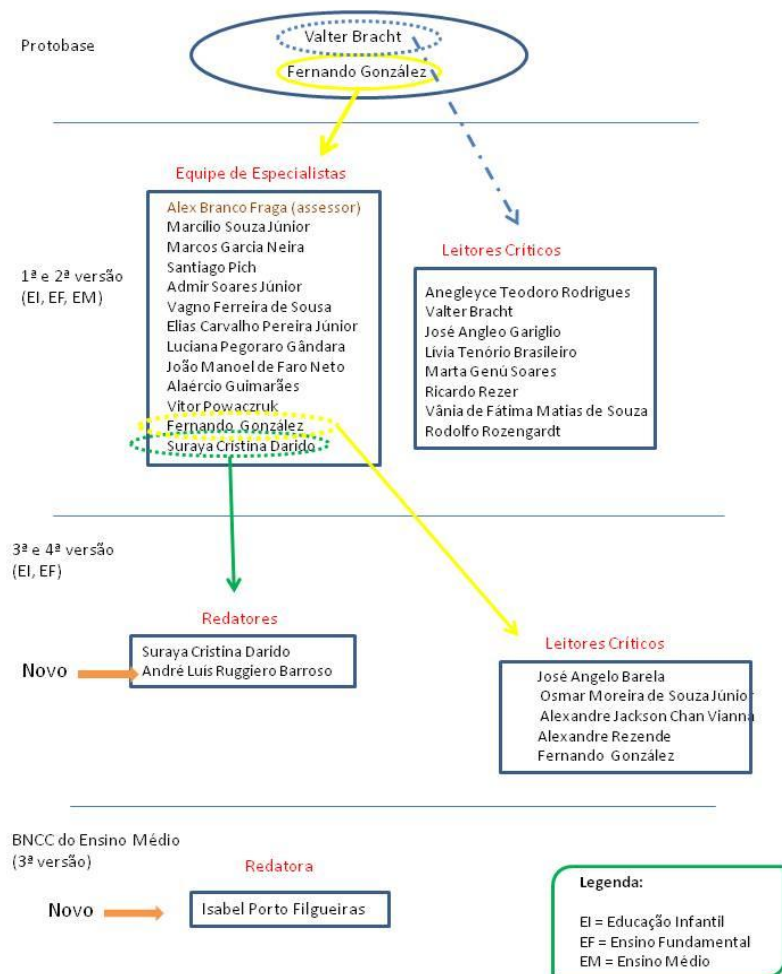
A primeira equipe de especialistas, como vimos, foi composta por 13 pessoas. Esta trabalhou de 2015 até 2016, pois, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, houve uma grande modificação no quadro de profissionais que formulavam a base, o qual passou a contar, para a terceira versão, com apenas duas pessoas.

A alternância na diretoria de currículo do MEC foi um dos fatores que parecem ter influenciado nas mudanças de concepção do documento, bem como da equipe da Educação Física. Sobre a primeira transição, da ‘protobase’ para a BNCC, um dos entrevistados afirma que:

[...] A professora Jaqueline Moll deixa de ser a diretora de currículo, então de alguma forma essa ideia de um documento mais aberto perde força, aparecem outras pessoas que tem ideia de um documento mais fechado, mais prescritivo [...]

Na versão homologada não é apresentado quem ocupa o cargo de diretor de currículo do MEC, constam apenas os nomes dos titulares e suplentes do ‘comitê gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio’, Ghisleine Trigo Silveira como ‘coordenação da equipe de especialistas’, seguida dos redatores, leitores críticos e tradutores da versão final. Sobre isso, segue uma figura acerca das movimentações corridas entre os representantes da Educação Física na BNCC.

Figura 4 – Movimentos dos representantes da Educação Física na BNCC.



Fonte: Elaboração própria da pesquisa.

4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na BNCC, a Educação Física encontra-se localizada circunscrita à área de Linguagens. Esta é apresentada no documento da seguinte forma:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos [...] (BRASIL, 2017, p. 61).

Os componentes curriculares da área das Linguagens são: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa (este último somente nos Anos Finais do Ensino Fundamental). Sua finalidade é

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 61).

Por fim, é apresentado um quadro contendo as seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:

Quadro 6 – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental na versão final da BNCC.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
--

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017b).

Das quatro versões publicadas, optamos por fazer uma análise da versão homologada e, ao longo de sua apresentação, destacar algumas das principais alterações e/ou continuidades entre as versões que a precederam.

Inicialmente, na sua 4ª e última versão, são apresentadas as práticas corporais como a temática central do componente Educação Física, como segue:

A Educação Física é 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 e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-

temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 211, grifo nosso).

Em seguida, apresenta-se o ‘vasto universo cultural’ acessível por meio da Educação Física,

Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017, p. 211).

Ainda são destacados

[...] 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 saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental (BRASIL, 2017, p. 172, grifo do autor).

Sobre o significado das práticas corporais, o excerto a seguir estabelece relação com o conceito pelo qual é expresso o objeto de estudo da área no documento: cultura corporal de movimento.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro

modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da **cultura corporal de movimento**. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e reprodução (BRASIL, 2017, p. 212, grifo nosso).

Na sequência são apresentadas as seis unidades temáticas da Educação Física, são elas: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas Corporais de Aventura. Embora não tenha entrado como uma das práticas corporais tematizadas na BNCC, há mais uma indicação a esse respeito, pois “[...] é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar **práticas corporais no meio líquido** [...]” (BRASIL, 2017, p. 217, grifo nosso).

Esta última proposição nos parece bastante confusa da maneira como está proposta, pois, se essas práticas são realmente importantes, por que elas não entraram para a lista de unidades temáticas como as demais?

Também são apresentadas as oito **dimensões de conhecimento** que servem como balizadoras dos objetivos pretendidos para a EF, quais sejam: Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão; Protagonismo comunitário, seguidas de uma explicação para cada dimensão. Ainda é ressaltado “[...] que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático [...]” (BRASIL, 2017, p. 220).

A partir destes elementos, brevemente citados no documento, portanto, sem uma contextualização ou fundamentação consistente acerca dos pressupostos que embasam tal entendimento da área, os redatores terminam a apresentação do componente com uma lista de competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, as quais foram elaboradas “[...] em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens [...]” (BRASIL, 2017, p. 220) a fim de “[...] garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 220), como segue.

Quadro 7 – Lista de competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. 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.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 221).

Outro excerto diz respeito à abordagem diferenciada que a Educação Física teria em relação a outras disciplinas, no sentido de maior permissividade para composição das habilidades que irão integrar os currículos.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) **expressam um arranjo possível (dentre outros)**. Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo

obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2017, p. 220).

Embora tal proposição esteja presente para a BNCC de uma forma geral, para a Educação Física haveria, de fato, maior flexibilidade quanto aos arranjos curriculares, sobretudo por ser um dos poucos componentes libertos das amarras das avaliações de larga escala. Além disso, na Educação Física não está clara a relação entre o objeto da área, os conteúdos de ensino, os objetivos e conceitos, portanto dificultando o estabelecimento de conceitos a serem tematizados à priori, já que os conteúdos são ensinados sempre segundo as diferentes abordagens.

Esta concessão nos remete a outra questão, afinal, qual seria a intenção dos reformadores em estabelecer uma base nacional curricular na qual se faz presente a Educação Física? Em uma primeira aproximação nos parece que incluir a EF na base não tem a mesma intencionalidade restritiva como para outras áreas, como português e matemática, por exemplo, duas disciplinas chave para aferições de desempenho nas avaliações de aprendizagem a nível nacional e internacional.

Para a área, o fato de ter seu conteúdo fora destas avaliações resultaria em um alargamento das possibilidades de conformação do currículo (dentro dos limites impostos) imputando à Educação Física uma condição diferenciada das demais, implicando na ampliação de possibilidades do trabalho pedagógico dos professores. Entre os componentes curriculares na BNCC, definiríamos sua condição, nesse quesito, como ‘menos pior’, junto com a Arte.

Por outro lado, esta condição ‘menos pior’ nos coloca uma enorme preocupação. Se as avaliações de larga escala vêm ganhando força como o horizonte perseguido pelos reformadores que hoje são a força hegemônica na Educação, ser um componente que não contribui para melhorar os índices provenientes destas avaliações é, no mínimo, suspeito, afinal, em uma perspectiva tecnicista de educação, pautada em habilidades e competências, o pragmatismo concernente a esta visão de Educação tende a atribuir as disciplinas mais abertas, não tão rígidas quanto às competências e habilidades requeridas, um caráter acessório (pela ótica torpe dos reformadores), relegando-as ao esquecimento, ou então atribuindo a elas o papel de desenvolver competências socioemocionais.

Não obstante, a presença da EF na base parece estar mais relacionada à produção de novos consensos em torno do objeto da área, de modo a reforçar um avanço na direção daquilo que os seus

representantes vem chamando de virada cultural, o que significa a superação das concepções e práticas ligadas ao paradigma da aptidão física.

Ela (a BNCC) reconhece a questão cultural como centro, ela avança na desnaturalização biológica da educação física, mas isso eu acho que é quase uma consagração do campo escolar da educação física, então ela não faz uma diferença muito grande, mas ela, por exemplo, ela não é tão consistente e ousada na compreensão do que significa essa dimensão cultural. Ela não deixa muito evidente como se compreende a cultura. Ela faz um conceito ou outro muito vinculado à produção dos sentidos e significados em comunidades, local e universal. Isto é o que eu estou tentando lembrar também. Eu acho que não traz um conceito de cultura mais sócio crítico e não traz um conceito de cultura mais multicultural, plural, não traz. Agora, ela avança num conceito de cultura conservador, de um conjunto de informações acumulados pela comunidade para que seja cultivado por aquelas pessoas e repassado de geração para geração. Ela avança, esse é um conceito de cultura bem conservador, mas nisso ela avança. Mas... Ela poderia ter avançado mais [...] (Entrevistado 3).

Já outro entrevistado:

Não reconheço elementos de disputa muito importantes nisso que é Central, que é a educação física pensada como componente curricular no ensino fundamental. A educação física tratando as práticas corporais como produções humanas, produções da cultura e a escola.... Como a disciplina escolar... Tratando essas práticas na perspectiva das aprendizagens dos alunos. Em entender, ter uma relação mais crítica com esse universo e uma relação mais criativa em usufruto dessas práticas, para o bem pessoal e centralmente para o bem coletivo. Então, me parece que esses elementos eram centrais, mas depois tinham alguns aspectos de

nomenclatura, alguns aspectos sobre as diversidades das práticas corporais que deveriam ser mencionadas ou não, alguns aspectos vinculados sobre se a base deveria ser mais descritiva, deixar com mais clareza quais seriam as práticas que deveriam ser abordados ou não (Entrevistado 4).

Além disso, foi mencionada pelos entrevistados a importância da BNCC em avançar com relação à proposta dos PCN no que diz respeito à capacidade de instrumentalização dos professores para trabalhar com a Educação Física na escola.

Esse documento consolida um pouco mais aquela ideia que foi muito criticada, que nos PCN a gente conseguia dar uma ideia bem aproximada do que era o objeto de estudo da educação física, mas os professores nunca conseguiam **estruturar unidades didáticas, planos de estudos nas escolas, planos de aulas** que pudessem dar conta desse emaranhando de conteúdos que os alunos tem direito de aprender [...] (Entrevistado 1).

E,

[...] Eu acho que como avanços a gente pode reconhecer a dimensão cultural da educação física, **o papel pedagógico da educação física mais claro**, não consagrado, mas com maior acordo (Entrevistado 3).

Outra questão diz respeito às principais alterações entre as versões. Para isso, é importante voltarmos ao contexto político do país. Foi entre a 2ª e a 3ª versões que se deu a principal modificação nos quadros do MEC, devido ao golpe parlamentar a nível nacional. Assim, embora na 4ª versão tenham ocorrido ajustes, estes foram em menor quantidade se comparados às modificações da 2ª para a 3ª. Enquanto na versão homologada foram suprimidas algumas poucas frases e excluída uma das competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, quando comparada à 3ª versão, foi da 2ª para a 3ª a alteração de maior impacto, resultando, entre outras coisas, no que um dos entrevistados chamou de ‘lipoaspiração de objetivos de aprendizagem’.

A 3ª versão veio a público muito mais ‘enxuta’. Este enxugamento do texto foi mencionado por mais de um entrevistado como uma exigência da direção de currículo do MEC à frente da coordenação da BNCC naquele momento. Segundo Neira (2017) em artigo publicado no XX CONBRACE, este direcionamento institucional para uma base mais ‘enxuta’ trouxe graves implicações pedagógicas para a área, pois,

[...] Sem elucidar os critérios utilizados para o ‘corte’, o resultado foi o desequilíbrio na abordagem pedagógica das práticas corporais. A drástica redução dos antigos 156 OAD para 69 ‘habilidades’ trouxe efeitos perversos se recordarmos a necessidade de adoção da justiça curricular (NEIRA, 2017, p. 2976).

Embora presente, esta posição de repúdio não foi consenso entre os especialistas entrevistados. A maior parte seguiu posicionando-se favorável à implementação desta BNCC mais enxuta, mesmo com a eliminação de 87 dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento⁴⁹ anteriormente estabelecidos para a Educação Física. Voltaremos nesse assunto mais adiante.

Seguindo as diretrizes macroestruturais que orientaram todos os componentes curriculares na BNCC, ao invés de **objetivos de aprendizagem**, na 3ª versão são apresentadas **habilidades e competências** a serem trabalhadas, definidas por conjuntos de códigos para cada ano de escolaridade. Tal concepção aparece no documento conforme o excerto a seguir:

[...] os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de **competência** (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

⁴⁹ Esta modificação entre os textos ocorrida da 2ª para a 3ª versão representou uma diminuição de 55% dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento somente do componente curricular Educação Física.

Esta é uma mudança de fundo que, segundo Neira (2017), representa o aprofundamento do conservadorismo relacionado ao currículo e um retrocesso pedagógico, pois,

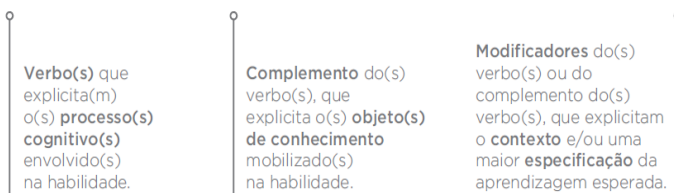
Tal como aparecem nessa política curricular, as competências respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes em um mercado em constante transição. O esquema disponível na página 27 não deixa dúvidas do enfoque cognitivista e instrumental que influencia a BNCC-III. A redação de uma habilidade compreende: verbo que explicita o processo cognitivo envolvido + objeto de conhecimento mobilizado + modificador que explicita o contexto ou maior especificação da habilidade (NEIRA, 2017, p. 2975).

Sobre o esquema citado no excerto acima, segue exemplo extraído da 3ª versão da BNCC:

Figura 5 – Esquema de como se configuram as habilidades na BNCC.

As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14).

Diferenciar **escravidão, servidão e trabalho livre** no mundo antigo.



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 27).

Outra mudança relevante diz respeito à forma de organização dos objetivos no Ensino Fundamental. Pois, de **ciclos** de aprendizagem migrou-se para um formato onde esta etapa é dividida em quatro **blocos**. Na terceira e quarta versão estes blocos são apresentados na seguinte disposição: 1º bloco - 1º e 2º ano; 2º bloco - 3º, 4º e 5º ano; 3º bloco - 6º e 7º ano; 4º bloco- 8º e 9º ano.

Não são apresentadas as referências, nem sequer explicações do porquê utilizar esse tipo de formato de distribuição dos conteúdos, limitando-se a mencionar que esta medida visa “[...] aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais [...]” (BRASIL, 2017, p. 182).

A drástica redução de 51 para 26 páginas, fruto do enxugamento encomendado pela direção de currículo do MEC, acarretou em menor detalhamento das especificidades do componente curricular, assim como na supressão dos 87 objetivos de aprendizagem já mencionados. Além disso, o breve histórico envolvendo o Movimento Renovador da Educação Física dos anos 1980 foi excluído integralmente do texto.

Também foram excluídos os quatro desafios para materialização da proposta da EF no Ensino Fundamental, assim anunciados na 2ª versão:

[...] desafios de legitimação ético-política: formular um sentido para a Educação Física articulado a função social da escola; b) desafios curriculares: explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o componente curricular é responsável, bem como formular progressões, com maior grau de complexidade e maior densidade crítica, no decorrer dos anos escolares; c) desafios interdisciplinares: possibilitar o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares; d) desafios didáticos: elaborar estratégias para ensinar e avaliar, em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física, como componente da área das Linguagens (BRASIL, 2016, p. 101).

O modo de organizar a área em **unidades temáticas** foi outra novidade encontrada na terceira versão. Nesse sentido, o que antes eram tratados como ‘seis conjuntos ou agrupamentos de práticas corporais’ passa a ser designado de ‘unidades temáticas’, divididos em Blocos 1 e 2: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e, Blocos 3 e 4: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; **Práticas corporais de aventura**⁵⁰.

⁵⁰ Exceto: Lutas para o 1º bloco; Práticas Corporais de Aventura para os 1º e 2º blocos; e, Brincadeiras e jogos para 4º bloco.

Outra modificação parece ter sido motivada pelo direcionamento conservador atribuído à base após a mudança de governo, pois, enquanto na 3ª versão constava na referida lista “[...] reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, **com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião**”, na 4ª versão a frase segue a mesma, porém com a completa exclusão do trecho destacado em negrito.

Em artigo cujo centro foi analisar a diversidade cultural na BNCC, os autores concluem que “[...] um possível avanço para a contemplação da diversidade cultural que poderia ocorrer com o advento da BNCC não se concretiza no documento, resultado da descontinuidade causada pelos acontecimentos políticos no país” (SANTOS; BRANDÃO, 2018, p. 115).

Até aqui pontuamos algumas das principais alterações entre as versões, mas e quais foram as principais linhas de continuidade?

Identificamos ser uma constante entre todas as versões a forma como se estrutura a BNCC. A configuração de um quadro discriminando, uma a uma, as habilidades esperadas para cada bloco de anos, com seus respectivos códigos alfanuméricos detalhados, é uma continuidade permanente e inquestionável nas quatro versões analisadas. É para a conformação de uma **estrutura centralizadora (e flexível)** que entendemos estar localizado o cerne da motivação política dos reformadores empresariais.

Figura 6 – Exemplo do detalhamento e codificação das habilidades na Educação Física.

EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e Jogos	Jogos eletrônicos		(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios		(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). (EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 230).

Outra continuidade é a inexistência de uma proposta de Educação Física para a Educação Infantil. Em pesquisa anterior (PESSOA, 2016), ao analisarmos as duas primeiras versões do documento, indicamos que não há,

[...] menção ao trabalho de professores de educação física na etapa da Educação Infantil. Em ambos os documentos analisados a Educação Infantil precede a exposição das áreas do conhecimento e dos respectivos componentes curriculares, e sequer aparece o termo Educação Física nos textos da Educação Infantil na BNCC. Além disso, na 2ª versão é apresentado um quadro com a representação da distribuição dos objetivos de aprendizagem conforme a prática corporal nos cinco ciclos da Educação Básica. Neste, as etapas que englobam o exposto para o trabalho da Educação Física estão restritas ao Ensino Fundamental e Médio [...] (PESSOA, 2016, p. 58).

A ausência de menção ao trabalho da Educação Física na Educação Infantil é outra implicação pedagógica (e política!) importante. Ignorar a produção da área sobre o tema, tal como registrado em importantes produções da área (SAYAO, 1999, 2002; CAVALARO; MULLER, 2009), bem como as experiências exitosas em diversos estados e municípios brasileiros⁵¹, acaba por ceifar das crianças de 0 a 5 anos o instrumental teórico-prático deste campo do conhecimento, prejudicando seu pleno desenvolvimento. É importante destacar que esta exclusão não é algo somente da Educação Física, mas de todos os componentes curriculares, pois se trata da concepção de Educação Infantil presente na BNCC. Esta é “[...] estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017b, p. 38, grifo do autor).

⁵¹ Destaque para o trabalho desenvolvido no município de Florianópolis. Sobre isso ver ‘A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC’. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf. Acesso em: 14 de ago. 2018.

4.3 O OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A fim de localizar a discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física na BNCC é fundamental salientarmos o que professores, estudantes e pesquisadores do campo crítico da área vêm construindo ao longo das últimas três décadas, expresso no entendimento da Educação Física em uma perspectiva ligada à CULTURA como elemento central e orientador de sua práxis.

Como vimos, os pressupostos, conceitos e definições que dominaram a área desde sua gêneses foram aqueles ligados à compreensão da área pelo viés do biologicismo, tendo no positivismo científico seu sustentáculo teórico preponderante. A hegemonia das instituições médica, militar e esportiva, cada qual à sua maneira, deixaram marcas profundas na forma de compreensão da área ante o senso comum e mesmo no campo da ciência.

Tal forma de entendimento foi abalada somente nos anos 1980, portanto há aproximadamente 40 anos, o que em termos históricos é um espaço temporal extremamente reduzido para consolidação de um novo padrão de pensamento. Quanto a isso, é importante destacar que o processo de disputa por hegemonia não é algo linear, ou seja, é por meio de avanços e retrocessos, em processos carregados de contradições, que o novo é capaz de florescer ante o arcaico, isto quando o velho não impede o nascimento do novo porque insiste em permanecer vivo.

No campo escolar da Educação Física o entendimento desta perspectiva cultural vêm ganhando espaço e desponta como a forma predominante entre as elaborações curriculares dos estados brasileiros, a exemplo de São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, entre outros. Sobre isso, um dos especialistas afirmou:

A base, em certo sentido, ela foi atravessada por muitas outras forças, não só os parâmetros curriculares nacionais. Então havia, no início, na primeira e na segunda versão, uma vontade muito grande de se alinhar as propostas estaduais, por que uma instância fundamental na base era o Consed. **Isso nos levou a analisar as propostas estaduais para perceber qual era a perspectiva dominante e a gente logo constata que é uma educação física que tem como objeto a cultura corporal [...]** (Entrevistado 2).

Foram unânimes os posicionamentos no sentido de entender que a importância da BNCC residiria na confirmação/consolidação desta perspectiva como organizadora do trabalho pedagógico da Educação Física na educação básica. Tal processo de consolidação foi nomeado por um dos entrevistados como desdobramento da ‘virada cultural’ da Educação Física, iniciada nos PCN.

É a ideia da incorporação de uma perspectiva cultural o principal consenso entre os representantes da Educação Física na Base, conforme relatado por todos os entrevistados. Assim, as modificações ocorridas ao longo da construção da BNCC, mesmo as que expressam limites e contradições, foram consideradas menores ante o avanço da inclusão do arcabouço teórico-conceitual da cultura, expresso, sobretudo, pela incorporação de termos como cultura corporal de movimento e práticas corporais.

Lembremos que houve uma ruptura institucional durante o processo; nesse período, o Ministro da Educação empossado após o golpe, Mendonça Filho (DEM), recebeu a visita de Alexandre Frota para discutir Educação no Ministério; a concepção da base tornou-se ainda mais conservadora (de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para habilidades e competências e foram excluídas as menções às relações de gênero, raça, etnia, etc...); foi exigido um enxugamento que ocasionou a diminuição de 51 para 26 páginas o texto da Educação Física, resultando na exclusão de 55% dos objetivos elaborados pela primeira equipe.

Ainda assim, somente um dos entrevistados posicionou-se contrário à homologação desta BNCC. Para ele, na terceira versão houve uma desconfiguração da proposta inicialmente construída e, entre outras coisas, destacou o apagamento das menções às relações de gênero, raça e etnia.

Eu vou falar bem claro Felipe, **eu jogava fora esse documento e faria tudo de novo** e pegaria esse aí do ensino médio que saiu agora e jogaria fora também [...] para mim **a base de educação física homologada em dezembro de 2017 é um retrocesso** [...] (Entrevistado 2).

A esse respeito, os demais entrevistados entenderam que mesmo diante desse contexto controverso de significativas alterações entre as versões, a inclusão dos termos e concepções oriundos de uma

abordagem cultural da EF ainda representou um avanço. ‘Um avanço condicionado’ foi a expressão mencionada por um dos entrevistados.

[...] eu acho que essa terceira versão tem muito mais retrocessos para a área do que a segunda versão conseguiu atingir. Mas pensando a área como um todo, a terceira versão avança em relação ao PCN. Então entendeu aí meu ponto de referência? **É um avanço condicionado**, relativizado [...] Eu acho que a primeira e a segunda versão conseguem trazer um conceito de cultura mais avançado, mas houve um retrocesso em relação a isso, mas um avanço em relação ao PCN (Entrevistado 3).

Em relação aos termos utilizados, nas versões 1 e 2, embora tenha predominado o termo cultura corporal de movimento, por vezes, foi utilizado cultura corporal ou cultura corporal e do movimento para se referir ao objeto de estudo da Educação Física. Este é o primeiro indício da imprecisão conceitual acerca do objeto de estudo da Educação Física na BNCC. Nas versões posteriores o termo utilizado foi exclusivamente cultura corporal de movimento.

Contudo, há ainda outra questão que expressa e gera confusão: ora utiliza-se cultura corporal de movimento ora práticas corporais para definir o que é o objeto de estudo e ensino da Educação Física na escola. Destacamos dois excertos para exemplificar.

Nas aulas, as **práticas corporais** devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re) construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da **cultura corporal de movimento** em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017b, p. 211, grifo nosso).

E,

A Educação Física é 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, 2017b, p. 211, grifo nosso).

No total, o termo cultura corporal de movimento aparece cinco vezes no documento, porém em nenhuma delas há explicação de seus pressupostos teóricos e/ou epistemológicos. A única referência a ele é sua vinculação ao universo cultural, o qual

[...] compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola [...] (BRASIL, 2017b, p. 211).

Por sua vez, o termo práticas corporais é encontrado sessenta e cinco vezes no texto. Contudo, não se deixa claro quais são as diferenças entre os dois termos, servindo-se de ambos como se fossem sinônimos. Vejamos o que os entrevistados compreendem a esse respeito.

No entendimento do entrevistado 3,

[...] o objeto da educação física são os elementos advindos das expressões corporais como forma de linguagem, que constitui um campo que a gente denomina na área de cultura corporal, agora, isso é uma polêmica. Você como estudioso da área sabe que tem uma série de disputas desses objetos, algumas com aproximações do tipo cultura corporal, cultura corporal de movimento, ou cultura corporal num viés pós- crítico, no viés crítico de outra ordem. **Mas eu trabalho numa perspectiva onde eu reconheço [que] a educação física tematiza os elementos dessa cultura corporal**, como elementos clássicos do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e da dança. Entendidos como fenômenos sociais e

culturais que a educação física tem a responsabilidade de oferecer o acesso e a reflexão às crianças, jovens, adultos. Eu compreendo o objeto da educação física nessa ordem (Entrevistado 3).

E,

Eu acho que quando se usa cultura corporal, mesmo com várias vertentes, as pessoas associam e estabelecem ranços. Acho que o termo **prática corporal terminou encontrando um mecanismo de possíveis aproximações entre as diferenças nas disputas**. Então, a BNCC, na versão 1 e na versão 2, usa bastante o conceito de prática corporal vinculando a objeto de Cultura corporal de movimento, está lá escrito [...] e o **acordo possível** foi trazer do reconhecimento desse objeto uma reivindicação do seu viés crítico, a gente poderia dizer vinculado a perspectiva crítico superadora, crítico emancipatória, aí no conceito de prática corporal, mas todos foram unânimes em aceitar o termo cultura corporal de movimento (Entrevistado 3).

Outro depoente, ao ser questionado se existiu consenso entre os especialistas para a utilização do termo cultura corporal de movimento, responde:

Não, não foi consenso, mas a gente definiu que seria a **cultura corporal de movimento em função dos outros documentos todos já terem trabalhado com isso**, não todos, vários documentos trabalham com cultura corporal só [...] A educação física nos PCN produz uma **virada cultural**, cultura corporal de movimento, cultura física, cultura corporal, são discussões de um grupo muuuuito (ênfase no muito) pequeno da educação física que eu acho que a gente tem que se dar conta que o grande avanço é a relação da virada cultural. Depois os entendimentos em torno disso, não é que não sejam importantes, mas é que eles estão em outro patamar me parece (Entrevistado 1).

E ainda um terceiro depoente,

Eu defino hoje como cultura corporal, que não é cultura corporal de movimento, então quando a gente está trabalhando com a ideia de **cultura corporal [...]**, a gente inclui aí como objeto de conhecimento da educação física tudo o que circula as práticas corporais e os seus participantes. Então, por exemplo, um hino de um clube de futebol faz parte da cultura corporal, o que se diz sobre o funk faz parte da cultura corporal, uma regra de uma modalidade esportiva faz parte da cultura corporal. Então a cultura corporal ela também é uma produção discursiva, por isso que nos meus inscitos eu retiro esse 'de movimento', porque fazer um debate na escola sobre as formas como circulam os videogames também é um assunto da educação física e também deve ser abordado nas aulas (Entrevistado 2).

Já o entrevistado 4 compreende desde outra perspectiva,

É assim, eu entendo que a definição é aquela que está na base hoje. Eu sempre digo assim, a versão dois expressa com mais clareza meu entendimento, mas a ideia de que a educação física é uma disciplina que está centrada na compreensão da tematização das **práticas corporais com seus elementos simbólicos, então no sentido do que a gente também denomina de cultura corporal de movimento** é o elemento Central que caracteriza o porquê da educação física na escola nessa perspectiva (Entrevistado 4).

Como vemos, há diferenças substanciais entre os entendimentos acerca do objeto de estudo da Educação Física. Pelas falas dos entrevistados identificamos no mínimo três concepções de Educação Física que subjazem ao debate do objeto. Estas se expressam nos conceitos cultura corporal de movimento (BRACHT, 2005), cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e cultura corporal (pós-

crítico) (NEIRA, 2012), prevalecendo na BNCC apenas o primeiro deles.

Ante as diferenças, as entrevistas revelaram que a tônica no processo se deu em torno de acordos tácitos para propiciar o encaminhamento do documento no prazo exigido pelos coordenadores gerais da BNCC. Esta posição ficou evidente pela fala dos entrevistados, a exemplo das que seguem:

[...] conseguir botar tanta gente como foi posta ali para discutir e chegar num determinado acordo, porque assim, tu usa a palavra consenso, não acho que é a melhor palavra, eu **acho que acordo é a melhor palavra**, porque tu chega num ponto que tu vai ter acordos sobre o que vai ficar e o que não vai ficar... e tu tem um tempo para fazer isso, então acho que a gente conseguiu produzir os acordos possíveis naquele momento histórico da base (Entrevistado 1).

E,

[...] Eu acho que consenso não se chegou e acho que não se chegará, mas foram **acordos provisórios**. Creio que a área acadêmica da educação física começou a produzir certos acordos antes mesmo da BNCC em torno desse objeto (faz referência a práticas corporais) (Entrevistado 3).

Para outro depoente, o que havia de comum no grupo de especialistas era que,

[...] Eles assumem uma perspectiva crítica no campo da educação e da educação física, só que nesse campo das perspectivas críticas você vai ter diferentes matrizes epistemológicas, que vão desde a fenomenologia, o marxismo e o pós-estruturalismo e até os pós-modernos, ou pós estruturalistas, ou pós-modernos. Os pontos críticos das teorias de currículo, então eu entendo que o que eles tinham de comum era isso... é... fazerem parte de uma determinada visão crítica da sociedade, da Educação, do currículo, porém

referenciados em diferentes matrizes, provenientes de diferentes matrizes epistemológicas e portanto políticas também, ali havia divergências políticas sobre a relação entre educação e educação física [...] (Entrevistado 5).

O debate em torno do objeto e do caráter da Educação Física na escola é motivo de esforços da área há mais de 20 anos, notadamente, desde os rumores da definição de parâmetros curriculares nacionais para a educação no Brasil, na segunda metade dos anos 1990. Nesse sentido, não concordamos com a posição de que este debate, que revela uma disputa ainda viva e importante, tenha menor importância no cenário da EF, reduzindo a uma ‘pequena parcela’ de interessados. Pelo contrário, entendemos que a área deva ter o seu tempo de amadurecimento respeitado ao invés de adequar-se ao tempo imposto pelo MEC (em sintonia com os reformadores empresariais) para a produção de um novo documento de currículo. É fazendo avançar este debate que poderemos avançar a compreensão da EF como área de conhecimento e como componente curricular na escola básica.

Para nós, aceitar acordos tácitos produzidos de forma acelerada traz, como implicação pedagógica para a área, o arrefecimento do debate acerca do objeto e do caráter da Educação Física na escola. Ou seja, ocultar esse debate embaixo de termos supostamente consensuais contribui para o esfriamento da produção da área e, por consequência, para obstaculizar seu avanço político e pedagógico.

5 IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Retomando o que foi tratado nos capítulos anteriores, temos duas questões fundamentais para a discussão. A primeira é relacionada ao projeto de educação hegemônico no país, cujo objetivo central é atribuir a lógica de mercado ao sistema educacional brasileiro. Para tal, a Base Nacional Comum Curricular é uma política chave, do contrário, não haveria tamanho esforço de tempo e dinheiro dos reformadores empresariais da educação para a implementação desta política.

Por outro lado, vemos que neste contexto de hegemonia do empresariado brasileiro organizado, a construção especificamente afeita ao componente curricular Educação Física na BNCC revelou uma disposição dos representantes da área em disputar os conteúdos e conceitos internamente ao documento, a fim de avançar na consolidação do paradigma cultural da Educação Física.

O problema de participar ou não de uma política para reformá-la é um tema controverso. Argumentos do tipo ‘Se não participarmos alguém vai fazer, e pode fazer pior, retrocedendo em avanços conquistados pela área’ e ‘ao construirmos o documento ajudamos a dar legitimidade a esta política de flagrante matriz neoliberal’ revelam a polarização quando se trata de participar ou não de políticas. Nesse caso, como se posicionar frente a Base Nacional Comum Curricular como política pública para a educação básica?

Ao longo do estudo, inquietações como estas se revelaram dignas de maiores aprofundamentos. Nesse sentido, um dos entrevistados falou a respeito do tema, manifestando dúvida quanto ao posicionamento mais adequado em relação à Educação Física na BNCC. Em suas palavras,

[...] sempre é uma tensão permanente no grupo que tomam decisões de participar ou não dessa discussão. A pergunta é o que é melhor, ficar assistindo e fazer a crítica ou participar e tentar produzir esse documento na perspectiva que se deseja, o que se considera socialmente mais justo, mais adequado. E isso então é sempre uma tensão... O que é o menos ruim de toda a questão? Então acho que esse tema deveria ser um tema a ser discutido também com os elaboradores, por que isso não é tranquilo. Isso posso te assegurar que é uma discussão recorrente entre as pessoas que desenvolvem esse processo.

Se, de fato, você está podendo interferir nesse campo de disputa ou se você está sendo utilizado [...] (Entrevistado 4).

Quais são as implicações políticas e pedagógicas advindas da construção ativa desta BNCC? Essa é uma pergunta da qual partimos para explorar alguns argumentos, contribuindo à reflexão dos professores, estudantes e pesquisadores no que toca aos movimentos da Educação Física na BNCC.

Nos referimos a construção ‘desta BNCC’ por entender que apesar dos documentos oficiais (CF 88, LDB/96, PNE) anunciarem a necessidade de uma Base Nacional Curricular, em nenhum destes documentos está prevista a forma e o conteúdo a serem seguidos, portanto, dentre as inúmeras possibilidades de produzir uma base nacional curricular para a educação básica nos referimos ao processo de construção como está se dando desde o ano de 2015.

5.1 CONSULTA *ONLINE*, AUDIÊNCIAS PÚBLICAS, EQUIPE PLURAL: UMA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA?

Dentre os argumentos mais citados por aqueles que defendem a construção ativa da Base como forma de lograr avanços para a área esteve bastante presente a ideia do formato democrático com que se deu o processo de construção desta Base, ao menos nas duas primeiras versões. Um dos entrevistados diz o seguinte:

[...] nunca antes na história desse país se fez uma construção de um currículo nacional com tanta democracia, ainda que a gente esperasse que fosse mais democrático naquele instante. Mas foi o que foi possível, **foram audiências públicas, com mais de 12 milhões de contribuições, teve uma versão, outra versão.** A versão dois voltou para as escolas através da secretaria de educação, do CONSED [...] (Entrevista 3).

E,

Na terceira versão [...] não foi desencadeado como processo democrático, de consulta, ainda que o MEC junte tudo num balaio só, hoje em dia, e

divulgue na televisão, na mídia, que a BNCC da primeira até a terceira versão, inclusive a do ensino médio, é fruto de um trabalho democrático com as instituições, os governos, Conselho Nacional, entidades, consulta pública, bem.... Na verdade, isso não é uma verdade. Isso é uma omissão de informação, isso aconteceu até a segunda versão [...] **Na primeira e segunda houve o processo democrático, ainda que não da forma como poderia ser, poderia ter sido mais democrático, mas foi** (Entrevistado 3).

Na produção da literatura sobre o tema da BNCC, no campo da Educação Física, Neira e Souza Junior (2016) destacam que,

A BNCC convida a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois está comprometida com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde coletiva. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontram-se presentes no documento (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016, p.202, grifo nosso).

Ao menos era essa a aposta dos especialistas e redatores das duas primeiras versões, o que se expressou também na produção da área. Entretanto, na terceira versão esses temas destacados pelos autores foram suprimidos. Essa foi uma mudança expressiva no texto do documento, realizada quando 12 dos 13 especialistas já não participavam mais da equipe que redigiu as propostas finais da base.

Em suma, identificamos três pilares que sustentam a ideia da BNCC como produto de um processo democrático segundo os representantes da Educação Física, são eles: consulta pública (consulta *online* e audiências públicas); equipe de especialistas plural e diversificada.

Sobre a consulta *online*, havia uma expectativa positiva em relação à forma como a construção da base se deu, acolhendo as sugestões que vinham das escolas, entidades, professores, etc.

Nesse sentido, o entrevistado 1 afirma “[...] na primeira e na segunda versão a gente teve um grande instrumento lá, que a gente

conseguiu catar bastante informações, foi o portal, **o portal foram 12 milhões de contribuições**. Era muita coisa né... [...]”.

E, para outro entrevistado,

[...] é muito importante destacar, o **processo de ampla consulta** que foi tanto a primeira versão quanto, particularmente, a primeira para segunda, porque a segunda... Da primeira para segunda teve esse duplo movimento, por um lado na exposição pública a partir do sistema de consulta via *web*, essas **famosas 12 milhões de contribuições** que se fizeram. Que foram opiniões, aprovações e das aprovações sobre cada um dos objetivos, cada um dos documentos dessa primeira versão que foram longamente trabalhados pelas equipes para elaboração da segunda versão [...] (Entrevistado 4).

Esta consulta *online* foi lançada em setembro de 2015 pelo governo federal, ainda sob a presidência de Dilma Rousseff. O documento que serviu de base para a consulta foi a primeira versão preliminar elaborada por especialistas e assessores indicados pelo Ministério da Educação (MEC). O documento ficou à disposição para consulta popular via plataforma virtual na rede mundial de computadores até o dia 15 de março de 2016⁵².

Sobre a consulta pública, apresentamos a seguir alguns excertos de um artigo publicado na revista NEXO decorrentes de uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal do ABC, realizada por Fernando L. Cássio, Patrícia Cecília da Silva e Ronaldo Spinelli Júnior⁵³.

⁵² Constava no portal da base que o total de contribuições da consulta chegou a 12.226.510. No mesmo site ainda havia números específicos, assim apresentados: 5.534.288 foram as contribuições para a área de linguagens; 27.147 é o número de novos objetivos propostos para a BNCC; 45.157 escolas cadastradas; 4.393 organizações cadastradas; 212.735 professores cadastrados; 310.278 usuários cadastrados nos perfis indivíduo, organizações e escolas; 23.752.762 de respostas dadas às perguntas sobre clareza e relevância dos objetivos de aprendizagem. Após o golpe houve mudança no layout e no conteúdo do referido portal e os dados aqui apresentados foram excluídos.

⁵³ Os resultados preliminares dessa pesquisa foram publicados em artigo na revista virtual NEXO. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e->

O artigo levanta informações importantes, as quais permaneceram ocultadas no debate público da BNCC proposto pelo MEC.

De início os autores apontam que,

[...] uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC **via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928** [...] Parece óbvio, portanto, que as 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes, mas é preciso qualificar o que se quer chamar de ‘contribuição’ (CÁSSIO, 2018, não paginado, grifo nosso).

Sobre o problema das ‘contribuições’ ao documento da Base, os autores informam que as categorias para inscrições na plataforma e o método proposto na consulta *online* não deixavam muita margem de alteração do documento.

O cadastro no Portal da Base podia ser feito em três categorias: ‘indivíduos’, ‘organizações’ e ‘escolas’. Para a categoria ‘indivíduo’, não há dados disponíveis que permitam saber a quantidade de ‘indivíduos’ que são professores, nem mesmo estimar a quantidade de professores que contribuíram com a consulta por meio da categoria ‘escolas’ [...]. O instrumento utilizado na consulta foi um questionário com perguntas de múltipla escolha e com caixas de texto livre. As intervenções dos contribuintes podiam se dar em dois níveis: (1) sugestões de ‘inclusão de novos objetivos’ e alterações nos textos introdutórios dos componentes curriculares (caixa de texto livre); e (2) análise de objetivos de aprendizagem específicos (questionário de múltipla escolha e caixa de texto livre). O questionário básico sobre os objetivos de aprendizagem trazia duas perguntas: A linguagem utilizada é clara, permitindo que o mesmo [o objetivo de aprendizagem] seja compreendido pelos

participantes da discussão pública? O objetivo de aprendizagem é relevante e pertinente para esta etapa da Educação Básica? (CÁSSIO, 2018, não paginado).

O próprio instrumento utilizado já é bastante questionável e revela o autoritarismo prevalecente nesse processo. Em primeiro lugar, a possibilidade do público construir a política desde sua gênese não existiu. Os fundamentos e concepções subjacentes a esta política já vieram ao público pré-determinados. O método de consulta se resumiu a buscar ‘contribuições’ restritas aos objetivos de aprendizagem. Temas como a estrutura onde se encaixam os objetivos, o tempo para o debate, quem redigiria o documento, quanto tempo as escolas teriam para se adequar à política, por exemplo, não foram objeto de consulta, mas sim uma imposição, sem possibilidades de alteração.

Sobre a contabilização de ‘contribuições’,

[...] A palavra ‘contribuição’ é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta (efetuando, a rigor, 558 cliques nos questionários). **Dois cliques, uma contribuição** (CÁSSIO, 2018, não paginado, grifo nosso).

Em suma,

Entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de ‘contribuições’ divulgadas há uma **diferença de 8400%**. Se considerarmos como contribuições efetivas aquelas que de fato propuseram intervenções no texto da Base (preenchimento de caixas de texto livre), teríamos 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos

existentes, o que **representa apenas 1,52% do fabuloso número**. A falta de distinção entre ‘cadastro no Portal’, ‘contribuinte’, ‘contribuição’ e ‘contribuição efetiva’ tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC (CÁSSIO, 2018, não paginado, grifo nosso).

Assim, quando levamos em conta a quantidade de pessoas que participaram na plataforma virtual, e não mais o número de cliques com o *mouse* que cada uma delas contabilizou no sistema, evidencia-se que a adesão popular se deu em um patamar exponencialmente menor que o divulgado oficialmente.

Sobre isso, concluímos que o MEC deveria ter mais cuidado ao divulgar informações tão relevantes a fim de evitar ambiguidades. Ao invés de ‘12 milhões de contribuições’ nossa sugestão de slogan para a BNCC é: ‘cento e quarenta e três mil pessoas cadastrarem-se para a consulta’, ou então, ‘cento e cinquenta e sete mil sugestões de modificação dos objetivos existentes foram propostas’, o que representaria melhor a dimensão da tão propalada consulta *online*.

De acordo com o MEC, tomando por base os dados coletados na consulta *online*, foi elaborada uma segunda versão da BNCC, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 3 de maio de 2016 (BRASIL, 2016)⁵⁴. Esta versão foi o referencial que serviu à etapa seguinte, os seminários realizados nos estados da federação. Sobre isso, consta na terceira versão da BNCC:

Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes

⁵⁴ ‘Segunda versão da Base Nacional Comum é entregue ao CNE para avaliação final’. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/35821-segunda-versao-da-base-nacional-comum-e-entregue-ao-cne-para-avaliacao-final>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Municipais de Educação (Undime). Os seminários estaduais aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 [...] (BRASIL, 2017a, p. 5)⁵⁵.

O último movimento em relação à consulta pública da BNCC do Ensino Fundamental e Educação Infantil foram as cinco Audiências Públicas promovidas pelo CNE, realizados nas regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul do país com a justificativa de recolher contribuições referentes à terceira versão da Base.

Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade (CNE, 2017b, p. 5).

Estas audiências, de caráter consultivo, receberam inúmeras críticas, tanto por não levar em consideração a maioria das proposições de alteração das entidades participantes, como por serem realizadas durante dias letivos durante a semana, ou seja, impossibilitando a participação da maioria de trabalhadores da Educação e estudantes dos estados onde estas audiências ocorreram.

A título de exemplo, em nota intitulada *Posição da ANFOPE sobre a BNCC*,⁵⁶ a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação afirma:

⁵⁵ Os números dos seminários foram disponibilizados no portal da base da seguinte forma: 27 seminários estaduais; 9.275 participantes; 8 semanas; mais de 50 palestras; 27 plenárias de consolidação; 25% participantes da Região Norte; 37% participantes da Região Nordeste; 15% participantes da Região Centro-Oeste; 13% participantes da Região Sudeste; 10% participantes da Região Sul. Após o golpe houve mudança no layout e no conteúdo do referido portal e os dados aqui apresentados foram excluídos.

⁵⁶ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

[...] com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a **falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação** (ANFOPE, 2017, não paginado, grifo nosso).

O autor da presente dissertação esteve presente na audiência realizada na região sul. Esta foi realizada em Florianópolis/SC, no dia 11 de agosto de 2017, e contou com a presença, entre outras autoridades, do secretário de Educação Básica do MEC, Eduardo Deschamps. A sessão foi presidida pelo membro do CNE e presidente do Comitê gestor da BNCC⁵⁷ à época, o sociólogo César Callegari⁵⁸.

Esta Audiência foi realizada, não por acaso, no auditório da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), fato que expressa o grau de influência do empresariado organizado sobre a direção política desta Base. Pois, a despeito do aparente verniz democrático de abertura à participação popular nestas audiências, quem tem o poder de decisão são frações do empresariado brasileiro, levando, inclusive, as discussões públicas afeitas ao universo da educação básica brasileira para dentro dos espaços institucionais que melhor lhes convém, neste caso o auditório da FIESC.

⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC 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, 28 de julho de 2016, Seção 1, p. 16. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/121569226/dou-secao-1-28-07-2016-pg-16>>. Acesso em: 06 set. 2017.

⁵⁸ Após aprovar a BNCC do Ensino Fundamental e Educação Infantil, Callegari deixou a presidência da Comissão Bicameral da BNCC. Em carta publicada alertando acerca dos problemas que a BNCC traz à educação brasileira, afirma ‘Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica’ Quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC, proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE” Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

Segundo dois dos entrevistados,

[...] As audiências públicas que aconteceram após a versão publicada em 2017, ao meu ver, foram falaciosas e foram um fiasco. Pois não existia representatividade, não existia legitimidade, não existia sequer uma estrutura funcional para lidar com uma contribuição ao conteúdo, foi só proposta para inglês ver, ou seja, democratismo, para dizer que foi democrático [...] (Entrevistado 3).

E,

[...] instâncias como CONFEF estiveram presentes nas audiências regionais, os professores não puderam participar, nada do que foi dito ao Conselho Nacional de Educação foi incorporado, é terrível o processo antidemocrático, centralizado, com grupos alinhados a uma determinada visão com a qual eu não concordo, então o resultado é esse aí (Entrevistado 2).

Para os representantes da área da Educação Física na BNCC, que avaliaram ser necessário disputar avanços para a Educação Física atuando por dentro da construção do documento, até a segunda versão havia um processo democrático de construção da BNCC, o qual foi drasticamente interrompido a partir da 3ª versão. Conforme expresso nos relatos dos dois depoentes acima destacados.

O último elemento considerado como pilar da construção democrática da BNCC diz respeito à equipe eclética que iniciou os trabalhos da Educação Física na Base, reunindo especialistas e leitores críticos diversificados.

Um dos entrevistados aborda esta questão da seguinte forma:

[...] Você tem uma diversidade de leitores críticos, com posições e trajetórias muito diferentes, os pareceres são belíssimos em sentido assim... De você ver a capacidade da área da Educação Física, é muito belo esse movimento no sentido assim... de quanto o Brasil tem capacidade de fazer esse trabalho [...] (Entrevistado 4).

E,

[...] um grupo eclético poderíamos dizer assim... você deve saber são 13 pessoas que participaram da versão 1 e da versão 2, das quais eram 7 professores vinculados às universidades e seis professores vinculados às redes. Sem dúvida que a discussão conceitual se situou nos professores universitários, por que é o ofício da gente [...] (Entrevistado 4).

Concordamos quando o último entrevistado caracteriza a equipe de especialistas da Educação Física como eclética, fato que também discorremos no capítulo anterior. No entanto, embora o ecletismo seja uma marca desta equipe de especialistas, não concordamos com a ideia central na qual a composição da equipe se deu mediante um processo democrático.

No caso da Educação Física em particular, ainda que se tenha garantido uma equipe comprometida com uma concepção de Educação Física atrelada ao paradigma cultural, portanto, avançando no debate interno à área, o método de indicação de assessores pelo MEC, de forma unilateral, demonstra o autoritarismo para escolha dos assessores dos componentes curriculares.

No caso da Educação Física, as entrevistas revelaram que o assessor da área foi o responsável pela totalidade dos convites aos professores entrevistados, sejam os especialistas ou leitores críticos. Assim, a posição de assessor configura-se como de grande influência no resultado dos textos produzidos.

A principal relação entre o assessor e os seis especialistas (professores universitários) é a filiação de todos ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Esta entidade é o principal sujeito coletivo da Educação Física escolar em âmbito nacional e campo a partir do qual, inclusive, os especialistas da BNCC, se articulam e se organizam.

Além disso, a equipe selecionada tem trabalhos no campo da produção de currículos para a Educação Física, estes ligados aos PCN ou à produção curricular nos estados da federação.

Não queremos subestimar a capacidade dos assessores escolhidos para organização dos componentes curriculares, mas apenas demarcar

que existem diversos professores capacitados a esta função no Brasil, estudiosos das mais variadas vertentes epistemológicas e com enraizamentos sociais e políticos diversos, os quais não tiveram sequer a possibilidade de defender suas credenciais para a assunção desta função.

Nesse sentido, entendemos que a autonomia do campo crítico da Educação Física na BNCC não se caracterizou como ampliação da democracia. Esta autonomia (ainda que reduzida aos limites do *Ethos* político da BNCC) nos parece mais uma concessão do MEC e TPE visando a garantir o consenso da área com a política da BNCC em suas linhas gerais.

Quando se trata de manutenção da hegemonia são feitas concessões pelas forças hegemônicas a fim de diminuir resistências às novas medidas (MORAES, 2010). Acalmar anseios populares de emancipação, potenciais motivadores de insurreições e rebeldia, vem sendo tratado por alguns autores como apassivamento (FONTES, 2012; IASI, 2013).

No caso da Educação Física na base, a abertura ao campo crítico para definição dos conteúdos e conceitos parece ter servido aos indutores da BNCC como forma de diminuir a resistência da área à implementação desta política, tendo em vista que os conteúdos a serem ensinados não são o objetivo central desta política, pois central é o seu formato, prevendo habilidades codificadas e obrigatórias, pelo qual os reformadores buscam avançar cada vez mais com a lógica da meritocracia nas escolas (FREITAS, 2017).

A partir da terceira versão isso ficou mais evidente, sobretudo pela exigência do MEC para que a área definisse uma base ‘enxuta’ e de forma acelerada, demonstrando pouca preocupação com uma base adequada do ponto de vista conceitual, por exemplo, desrespeitando o tempo de amadurecimento da área. Pelo contrário, era preciso aprovar o documento com urgência!

Entendemos que uma construção verdadeiramente democrática precisaria vir das escolas e universidades, fomentada por debates amplos, com grupos de discussão organizados a fim de permitir a participação do maior número de pessoas interessadas⁵⁹. Muito diferente de como ocorreu, por imposição do MEC e sem debate, limitando a participação popular à concordância ou discordância dos objetivos de

⁵⁹ Uma política com impacto para toda a educação básica no Brasil, inédita pelo caráter obrigatório que traz em seu bojo, não tem justificativa plausível para ser discutida e aprovada em pouco mais de 2 anos como foi feita, de setembro de 2015 a dezembro de 2017.

aprendizagem (habilidades e competências) previamente estabelecidos em uma plataforma virtual.

Ademais, como se sabe, são inúmeras as entidades e professores contrários à BNCC⁶⁰ de forma geral. As notas de repúdio são diversas, entre elas destacamos as do Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSC, ANFOPE, CNTE, SINDIUPES e ANDES/SC.

Em relação à Educação Física não houve manifestação ou ato coletivamente organizado para refutar com veemência a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vejamos a seguir como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte se posicionou durante a construção da BNCC.

5.2 O COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O principal sujeito político coletivo da Educação Física escolar em âmbito nacional é o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), é no interior desta entidade que vem ocorrendo, em maior número, os debates acerca da Educação Física na Escola⁶¹. Este também foi representante da área nas discussões públicas da BNCC, inclusive na ficha técnica da 2ª versão há um agradecimento a esta (e outras) entidade (s) pela contribuição ao debate da BNCC.

Como consideração inicial, cabe destacar que até o *impeachment* de Dilma Roussef, e a consequente modificação na composição do MEC, nenhuma nota oficial havia sido publicada pelo CBCE a fim de questionar a forma e o conteúdo da Base.

Quanto às críticas relacionadas à BNCC, a entidade se manteve em silêncio durante as duas primeiras versões. Foi após o lançamento da terceira versão que veio a público a primeira carta do CBCE a esse

⁶⁰ A audiência pública de São Paulo não aconteceu devido ao ato de protesto de inúmeras entidades 'Após protesto, audiência pública sobre a Base Nacional Curricular do ensino médio é cancelada em São Paulo'. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-protesto-audiencia-publica-sobre-a-base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-cancelada-em-sao-paulo.ghtml>.

Acesso em: 13 ago. 2018.

⁶¹ Somente no XX CONBRACE foram apresentados 201 artigos no GTT ESCOLA. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice>. Acesso em: 05 ago. 2018.

respeito, cujo conteúdo revelou uma mudança na posição política da entidade. Esta carta, intitulada ‘Posicionamento do CBCE sobre o documento da base nacional comum curricular (BNCC) publicado pelo MEC’⁶² foi assinada pela diretoria nacional do CBCE e publicada no dia 30 de maio de 2017.

Nela o tom é de desacordo com alguns pontos, ainda que de forma tímida, sem abandonar o discurso que legitima esta política desde sua gênese. Afirmam: ‘Em que pesem as legítimas oposições em relação à existência de uma BNCC, esta é prevista pela Constituição de 1988, em termos de ‘conteúdos mínimos’, na Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96 [...]’ e,

Apesar de insistir que foi **fruto de um amplo debate com diferentes atores no campo educacional e na sociedade em geral**, o documento, em sua primeira versão expõe sua construção por outros protagonistas, que não a comunidade escolar e acadêmica. Na segunda versão houve, inclusive, a participação de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em sua diversidade possui desafios próprios. Não surpreende, portanto, que a publicação da terceira versão do documento frustrou as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras (CBCE, 2017, não paginado, grifo nosso).

A mudança de Direitos e Objetivos de Aprendizagem para Habilidades e Competências ocorrida da segunda para a terceira versão também é exposta de forma crítica, atribuída ao que consideram um atendimento de ‘[...] interesses desses setores que defendem uma formação superficial pautada nos ditames do mercado [...]’. E segue,

No que tange ao documento de Educação Física, os princípios que fundamentaram a construção da segunda versão praticamente desapareceram diante da amputação que o texto sofreu, fruto da tentativa mal sucedida de aglutinar vários objetivos de aprendizagem elaborados segundo

⁶²

concepções culturalistas do componente em poucas habilidades, o que pode ser entendido como um reducionismo tecnicista imposto pelas pedagogias neoliberais. Foram excluídas, também, muitas considerações a respeito de uma abordagem histórico-política da EF escolar e que poderiam elucidar a dimensão normativa da atividade educativa (concepções de ser humano, sociedade, educação, escola). A supressão de uma parcela importante do texto introdutório fragiliza o documento e dificulta a sua compreensão (CBCE, 2017, não paginado, grifo nosso).

Na carta, o CBCE também critica as duas primeiras versões da Base,

A classificação adotada em algumas de suas unidades temáticas, sem apoio na literatura ou consenso da comunidade da Educação Física, nuance presente nas versões anteriores e alargada no documento atual, camufla interesses obscuros de sobrepor uma determinada abordagem das práticas corporais sobre as demais.

A ausência da Educação Física na Educação Infantil, que desde o começo é um dado objetivo da BNCC em relação ao conteúdo relacionado à Educação Física, é trazida somente após a publicação da 3ª versão,

Não é esclarecida, também, a inserção da Educação Física na educação infantil, embora a base apresente eixos estruturantes que solicitam a inclusão desse campo de conhecimento nessa etapa da educação básica, inclusive como cumprimento à LDBEN 9394/96 (CBCE, 2017).

Quanto à Educação Infantil, questionamentos porque somente após dois anos e duas versões publicadas esse assunto é trazido à tona? Esta crítica ficou em suspenso durante o processo de construção das primeiras versões. Assim, o problema inicial desta pesquisa, das implicações políticas e pedagógicas dos consensos do campo crítico na BNCC, parece revelar que os acordos firmados para garantir os conceitos ligados ao paradigma cultural levaram também ao silêncio em

relação à inexistência de menção da Educação Física na Educação Infantil.

Também chama a atenção certo ecletismo para se referir ao objeto de conhecimento da Educação Física: ‘práticas corporais’, ‘cultura corporal de movimento’ e ‘saberes corporais’. Nas versões anteriores havia um entendimento construído que fora suprimido a respeito da utilização de termos que definem a disciplina, seus objetivos, aquilo com o que trabalha e mesmo os marcadores ‘teórico-metodológicos’ que norteiam a especificidade da nossa área (CBCE, 2017).

Por fim, no último parágrafo, conclui-se que,

Além dos riscos que a terceira versão da BNCC de Educação Física representa para o Ensino Fundamental, convém recordar que a recente Lei nº 13.415 expande seu campo de influência para os cursos de formação inicial de professores, revigorando os detratores de um ensino plural e democrático. Por tudo isso, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte teme pelos efeitos em larga escala que esse documento possa causar, especialmente no atual momento histórico, marcado por crise política com profundos impactos na democracia brasileira (CBCE, 2017).

Sobre essa conclusão, destacamos o caráter recuado da crítica. O verbo ‘temer’ não é sinônimo de ‘refutar’ o documento, nem de sinalizar aos professores de Educação Física do Brasil que se oponham a ele de forma veemente. O temor do CBCE parece revelar um desconforto ainda inicial com os rumos da Base, desconforto que é o ponto de partida para outras lacunas a serem investigadas. Entre elas, as rupturas geradas pela mudança na equipe de especialistas da segunda para a terceira versão.

Nesse ínterim, identificamos esta primeira carta do CBCE como marco divisório na posição da entidade, coincidente com a mudança na gestão do executivo federal em 2016. Em suma, enquanto a base esteve sob o comando da equipe do MEC vinculada ao Partido dos Trabalhadores o CBCE manteve-se em silêncio quanto às críticas à base,

e, além disso, seus quadros foram os protagonistas na construção do documento.

Com a mudança dos quadros do MEC em 2016 é feita uma significativa recomposição na equipe de especialistas. Esta passou de treze membros⁶³ para apenas dois. A professora Suraya Darido representou a única linha de continuidade entre as equipes e a ela se somou o professor André Barroso, ex-orientando e pesquisador no mesmo grupo do qual esta é líder⁶⁴.

A esse respeito, consta na biblioteca da página virtual da referida entidade uma outra carta intitulada “**Nota sobre encaminhamentos finais da BNCC**” (carta 2)⁶⁵, de autoria de Suraya Darido e Andre Barroso.

Na carta 2 consta que,

Foram realizadas reuniões em Brasília, nos dias 25 e 26 de janeiro para apresentação à comunidade das principais mudanças que estão sendo efetuadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A mudança estruturante do documento é que ele se converteu num Currículo por Competências.

Logo após fazer menção ao processo de participação popular que ‘[...] recebeu mais de 12 milhões de contribuições da sociedade como um todo [...]’ e dos seminários estaduais organizados pelo CONSED e UNDIME, projetam que ‘[...] A terceira e última versão deverá ser concluída em março próximo’.

Sobre as modificações ocorridas no documento, destacam o compromisso do MEC em seguir as linhas gerais das versões anteriores, salientando a ocorrência de pequenos ajustes, mas a preservação da concepção da área, dos parâmetros, objetivos e dimensões do conhecimento. Como segue:

⁶³ Ver quadros 4 e 5.

⁶⁴ Laboratório de estudos e trabalhos pedagógicos em educação física (LETPEF). Página virtual do grupo. Disponível em: http://prope.unesp.br/grupos_pesquisa/grupo_detalhado.php?id_grupo=0330409F9KKKA3. Acesso em: 05.06.2018.

⁶⁵ Disponível em <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Nota-CBCE2-3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

O Ministério da Educação - que conduz o processo de revisão da terceira versão - assumiu o compromisso público de que serão mantidas as linhas gerais das versões anteriores - que foram amplamente discutidas - incluindo o documento do componente Educação Física. Nele ocorreram pequenos ajustes, mas a concepção da área, os parâmetros de organização, os objetivos e as dimensões de conhecimentos propostos originalmente, foram preservados.

Nesse sentido, o entendimento de Neira (2017) é diametralmente oposto. Na sua avaliação, a terceira versão representa um recuo para a área. Longe de se enquadrar na ideia de ‘pequenos ajustes’, para este autor,

Enquanto a BNCC-II, atendendo à reivindicação dos leitores críticos se preocupou em expor os fundamentos da Educação Física, a BNCC-III suprimiu uma parcela considerável das explicações, tornando o texto desconexo e frágil. Além disso, inverteu, reescreveu e desconfigurou o raciocínio inicial, prejudicando a compreensão (NEIRA, 2017, p. 2975).

E,

Apesar de manter as dimensões do conhecimento, a BNCC-III não adotou o mesmo cuidado de articulá-las a cada uma das práticas corporais em todos os ciclos. Sem elucidar os critérios utilizados para o ‘corte’, o resultado foi o desequilíbrio na abordagem pedagógica das práticas corporais [...] Se analisarmos a Dança no conjunto dos anos iniciais, a distorção é ainda maior, pois os 15 OAD previstos na BNCC-II transmutaram-se em 6 habilidades na BNCC-III (NEIRA, 2017, p. 2976).

Por fim,

A análise dos documentos realizada denota um franco retrocesso da BNCC-III quando comparada à BNCC-II. Além do que, salta aos olhos a

incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. Outra fragilidade constatada é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado [...] leva-nos a concluir que se trata de mais uma investida dos setores privatistas sobre o currículo (NEIRA, 2017, p. 2977).

De forma inicial, percebemos que houve cisões bastante acentuadas no interior do CBCE, visto as posições expressamente contrárias emitidas pelos professores filiados a esta entidade durante o processo de construção da BNCC.

Por outro lado, quando se trata da base do Ensino Médio, há uma clara posição do CBCE em refutá-la. Sobre isso, no dia 22 de abril de 2018, o Comitê Científico do GTT Escola do CBCE lança a carta ‘Manifestação do GTT Escola do CBCE sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio’⁶⁶.

Nesta carta, cujo tom da crítica é claramente mais radical do que a primeira carta, a proposta de base para a última etapa da educação básica é combatida de forma veemente, pois, para o comitê

A BNCC do Ensino Médio impetra de maneira absolutista uma lógica mercadológica, elitista e de manutenção de hegemonias disciplinares, em que o componente curricular Educação Física se torna invisível e descartável. A BNCC, aliada à Lei nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017 que trata da criação do Novo Ensino Médio, tem origem no golpe político-jurídico e midiático em curso no Brasil e é arquitetada pelos interesses privatistas e religiosos dos segmentos conservadores e empresariais da sociedade brasileira [...] A BNCC do Ensino Médio reforça uma concepção instrumental de educação escolar e simultaneamente extermina as potencialidades de um projeto de Educação Física escolar em sua perspectiva histórica e particular.

E, conclui:

⁶⁶ Disponível em:

<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Manifestacao%20do%20GTT%20escola.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Diante do exposto, manifestamos que a BNCC do Ensino Médio não nos representa e que as implicações desse projeto de sociedade do qual o referido documento faz parte é uma ameaça ao enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais e curriculares, ao projeto de ensino crítico e inclusivo de fato para os estudantes do Ensino Médio brasileiro e para nossa também jovem e tão sonhada democracia.

Salientamos nosso entendimento de que o CBCE, como aparelho privado de hegemonia, não deve ser considerado um bloco homogêneo, mas sim permeado por sujeitos cujas concepções de Educação/Educação Física são diversas e em permanente disputa. Nesse estudo, não nos propomos a investigar as tendências em luta no interior desta entidade, mas apenas situar algumas das posições conflitantes na disputa pela hegemonia da área escolar da Educação Física.

O CBCE é também um educador coletivo, sobretudo dos professores e professoras de Educação Física do Brasil. Assim, a posição recuada do CBCE em relação ao documento do Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como a demora em emitir posicionamento crítico à BNCC do Ensino Médio contribuiu para direcionar sua base social de professores ao imobilismo frente à política da Base, que reforçamos: é parte do projeto de educação dos reformadores empresariais, cujo horizonte é a,

[...] subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados por descritores de ‘competências’ necessariamente afins à sociabilidade reclamada pelo capital, aferidas em quase todo o planeta pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) (CRUZ; MONTEIRO, 2012) que, grosso modo, o MEC e o TPE objetivam implementar em todo o país, efetiva o autoritarismo travestido de ‘inovação didática’, como a redução do professor a manuseador de métodos, pacotes de tecnologias de informação e cartilhas comercializadas por corporações (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 11).

5.3 AVANÇOS, LIMITES, TENSÕES E CONTRADIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC

O grande avanço proclamado pelos representantes da Educação Física na base foi a incorporação do referencial teórico-crítico no documento. Do ponto de vista interno à área tal feito aparenta ser um avanço importante tendo em vista a luta histórica pela superação do paradigma da aptidão física na escola. Por outro lado, ao nos distanciarmos da especificidade da área, consideramos este um ‘avanço’ entre aspas. Deveras pequeno se comparado ao impacto que o aprimoramento do projeto de educação do empresariado tende a alcançar caso a implementação desta BNCC se efetive nas escolas.

No que diz respeito à participação do empresariado, destacamos a forma despreocupada como alguns dos entrevistados abordaram a presença dos quadros do movimento todos pela base no contexto de influências e produção do texto da BNCC. Também chamou a atenção a forma natural com que os entrevistados mencionaram ter participado de seminários de formação direcionados aos especialistas e assessores da base, estes patrocinados pela fundação privada do homem mais rico do Brasil⁶⁷, Jorge Paulo Lemann.

Para o primeiro entrevistado,

[...] quando a gente teve o contato com os elaboradores de currículo de outros países, a gente teve um seminário que foi totalmente financiado pela Fundação Lemann, a gente foi, assistiu e tal. E havia o interesse do ministério de Educação na época de manter um diálogo com essas forças da Educação, a questão é que a gente tinha autonomia para fazer o trabalho. Isso foi uma coisa que incomodou. A gente tinha encontros com esse pessoal, a gente discutia, eles tinham uma determinada visão sobre a educação um pouco mais centrada na ideia de que a base tinha que ser o mínimo possível, com o mínimo de texto, mais objetivos e que pudesse, que já pudesse sinalizar o que deveria ser trabalhado e

⁶⁷ Fortuna de aproximadamente 102 bilhões de reais. ‘Dono da Ambev perde US\$ 1,8 bi, mas é o mais rico do Brasil pelo 6º ano’. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2018/03/06/bilionarios-brasileiros-forbes-jorge-paulo-lemann-ambev.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

não tanta referência a elementos, como por exemplo, a discussão toda de ordem de gênero, de ordem social, não era um negócio que tava assim.... não me parecia ser algo que fosse muito incentivado por eles, mas mesmo com todo esse investimento deles, que **estávamos levando mais na linha da parceria**, não havia uma tutela 'tem que fazer desse jeito'... não havia... o único grupo que sofreu mais com isso foi o pessoal da história (Entrevistado 1).

Para o segundo entrevistado,

Primeiro, é importante você saber que eu defendo que todas as pessoas, que qualquer cidadão brasileiro pode participar das coisas mesmo que eu não concorde com o que eles falem. Bem, então eu defendo isso, eu não acho que essas pessoas tem que ser banidas, nada disso. Só que esse grupo, movimento todos pela base, **mesmo quando eles estavam do lado de fora da base eles estavam influenciando**, porque fundação Lemann, movimento todos pela base, Todos Pela Educação, indústria do livro didático.... Estava todo mundo com os olhos crescendo em cima da base, até porque ele sabe muito bem o impacto que isso tem. **E aí eles sempre estiveram presentes de um jeito ou de outro, o MEC sempre dialogando com eles.** Aconteceram palestras com especialistas internacionais que foram pagas por essas pessoas, por esses grupos aí, ou seja, **palestras que foram dadas para nós membros especialistas, mas que foram custeadas pela Fundação Lemann, por exemplo, o Itaú Cultural também etc.** (Entrevistado 2).

E o quarto afirma,

Eu tenho percepções... Como poderia dizer... Eu tenho uma forte desconfiança sobre os interesses que impulsionam esses setores, a sua preocupação com esse tema. Sempre me chamou a atenção como de alguma forma o acesso que eles tem à

mídia e o poder da palavra que eles tem da crítica, fragilizava as pessoas que representavam o Estado. Então... funcionários, diretor de currículo, diretor de ensino fundamental, secretário de educação básica... Então você notava que eles tinham uma especial atenção para esses setores. **No fundo te passavam uma ideia de que uma crítica radical desses setores poderiam interromper o processo.** Então, você fica com um pé atrás. Eles tinham também um **forte empenho de mostrar alternativas internacionais para os currículos do Brasil.** Eles financiaram a vinda de especialistas norte-americanos, especialistas australianos. **A gente chegou a participar em alguns dos seus eventos, recebeu recomendações sobre como formular os objetivos e demais....** No entanto, durante esse tempo no trabalho, eles de alguma forma eram mantidos à distância do trabalho mais intenso da base, mas **eles estavam sempre dando volta.** Quando isso se inverte em jogo político, dá para perceber já de fora que eles ganham mais poder. Porque começa a ter... Como posso dizer... A forma com que eles interpretam o currículo começa a aparecer de forma mais específica nas próprias proposições (Entrevistado 4).

Os relatos assinalados são exemplos do entrelaçamento visceral entre organizações da sociedade civil e o Estado político na condução do processo de implementação desta Base curricular inédita no Brasil. Tal forma de atuação do empresariado junto ao Estado vem sendo investigada por Leher e Evangelista (2012). Para eles,

Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil, expressão do que Gramsci (Carta a Tania, 7-9-1931; Cartas, Vol. 2, p. 84 *apud* Coutinho, 2011, p. 267) denominou de

Estado integral (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 7).

Nesse contexto, aceitar concessões do empresariado organizado para tratar os conceitos da área em uma perspectiva crítica implicou em retrocesso político para a Educação/Educação Física. Tanto pelo silêncio que educa a área para a omissão frente às pautas gerais da educação, quanto pelo reforço ao corporativismo expresso pelo estabelecimento de acordos pontuais a fim de obter avanços específicos para a Educação Física em detrimento das demais.

Ao olhar demasiadamente para a especificidade da área o CBCE e os especialistas acabaram por desconsiderar os efeitos nocivos à democracia que a aprovação desta BNCC tende a produzir, bem como ignoraram a BNCC como aprimoramento do projeto de educação hegemônico por setores do empresariado brasileiro.

Ao aceitar a incorporação de arcabouço teórico crítico ao documento acabaram enfraquecendo a luta por um projeto de educação autônomo da classe trabalhadora. Portanto, o corporativismo foi a marca da Educação Física na BNCC.

Em troca da incorporação dos conceitos oriundos do paradigma cultural na definição da EF, foram silenciadas as críticas à política da BNCC, entre elas a descarada forma com que o MEC vem atuando em prol dos interesses do TPE⁶⁸; a exclusão da Educação Física da Educação Infantil; a forma autoritária utilizada para impor um currículo nacional.

Tal posicionamento implica o enfraquecimento da luta dos professores e entidades por um projeto de educação adequado e digno para a classe trabalhadora, com autonomia real e, principalmente, independente de conciliação entre as classes antagonicas.

Quando mencionamos um projeto de educação adequado e digno da classe trabalhadora não nos referimos aos estreitos limites do ‘menos pior dentro do possível’. Pelo contrário, como diz Mészáros (2005), o

⁶⁸ ‘O nexu entre o MEC e o TPE não é apenas conjuntural. O ministro Haddad batizou o principal plano de ação na área educacional do governo Lula da Silva, o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2007b), com o nome do movimento: Compromisso Todos pela Educação. A leitura da Exposição de Motivos do *Plano* comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE’ (LEHER; EVANGELISTA, 2012, p. 6).

projeto de educação dos trabalhadores se constrói na luta por uma educação que rompa com a lógica predatória do capital.

Por fim, entendemos que o ocultamento das diferenças, tensões e disputas no interior da área, mediante o estabelecimento de acordos pontuais da Educação Física na construção da BNCC, trazem implicações políticas no sentido de dar aparência de consenso ante as diferenças de compreensão do objeto de estudo e ensino, bem como do caráter da Educação Física na escola. Em suma, a base parece apaziguar os conflitos que continuam latentes no interior da área.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução, as questões que buscamos levantar neste trabalho tem sua gênese em reflexões influenciadas por experiências vividas durante a graduação e no exercício da docência em uma escola municipal de Garopaba/SC. As condições precárias da escola me levaram a refletir sobre a relação teoria e prática na Educação Física escolar. Ou seja, inquietações com a práxis expressa na tensão entre os avanços teóricos da área no campo da Cultura e aquilo que era possível eu realizar durante as aulas de Educação Física nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para compreender os determinantes da condição estrutural precária que limitava o meu⁶⁹ trabalho pedagógico, na qual se encontra também boa parte das escolas brasileiras⁷⁰ e que impõe limites à realização do trabalho pedagógico segundo uma determinada concepção de Educação Física na escola, entendemos ser necessária uma contextualização da Educação em seus contornos mais gerais.

Afinal, para entender os determinantes específicos da Educação Física há que se mirar para além dela, buscando entender onde a área está inserida e quais são suas possibilidades e limites. Para isso, é necessário investigar a Educação Física ‘de dentro para fora’, mas também ‘de fora para dentro’ como bem apontado por Castellani Filho (1993).

No capítulo 2, apresentamos elementos que nos ajudaram a apreender o projeto de Educação que vigora no Brasil, bem como identificar os interesses de classe e frações de classe que dão direção às reformas da educação em curso, pelo menos desde os anos 1990. Quais sejam, frações da burguesia interna dispostas a reformar (PRONKO, 2014) a escola e seu currículos a fim de ajustá-los a testes de larga escala, e organizadas em torno do movimento Todos Pela Educação, os chamados reformadores empresarias da educação (FREITAS, 2014).

⁶⁹ Peço licença para falar em primeira pessoa nestes dois parágrafos, pois dizem respeito especificamente às aspirações iniciais de pesquisa que culminaram no presente trabalho.

⁷⁰ Segundo dados do IBGE (2017) “apenas 27,3% das cidades brasileiras têm alguma escola municipal com campo de futebol, ginásio, piscina ou pista de atletismo”. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/pesquisa-escolas-com-estrutura-esportiva-sao-excecao-no-brasil-9uf4wbsa49p88k7skvi7otud8>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Já no capítulo 3 buscamos apresentar o histórico, as disputas, consensos e tensões presentes no movimento que chamamos de curricularização da Educação Física na Educação Básica. Neste, demos destaque a algumas das principais discussões concernentes ao objeto de estudo e ensino da Educação Física na escola ocorridas no interior da área, sobretudo àquelas provenientes dos anos 1980 em diante. Trouxemos ainda argumentos produzidos por professores ligados ao CBCE acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, política que representou um marco histórico importante para a área pela incorporação de termos afeitos ao paradigma cultural da Educação Física gestados durante o Movimento Renovador da Educação Física.

Entendemos estas incursões como fundamentação necessária para, em diálogo com as análises e discussões provenientes da leitura das quatro versões da BNCC e das entrevistas com os especialistas da área, buscar responder o problema desta pesquisa: quais são as disputas, consensos e contradições da EF na Base Nacional Comum Curricular e que implicações político-pedagógicas estes trazem para a área, tendo em vista os debates registrados na dinâmica de formulação dos documentos e da participação ativa dos representantes da Educação Física na elaboração da proposta da BNCC?

O Ministério da Educação foi completamente reestruturado durante o processo de construção da BNCC. Isso acarretou na destituição do grupo da Educação Física que vinha construindo a BNCC. A partir daí passamos a identificar dois movimentos de crítica à BNCC. Buscamos ter atenção para não assumir apenas um deles como a única expressão, necessitando esforço para mediar as críticas: 1) organizadas desde a gênese da BNCC, e; 2) provenientes da drástica ruptura da segunda para a terceira versão.

Pelas entrevistas foi possível identificar ainda divergências dentro do grupo crítico à terceira versão. Como exemplo, enquanto alguns utilizavam a expressão ‘jogar fora’ para se referir à terceira versão, outros relativizavam as mudanças decorrentes desta ruptura institucional, considerando que a BNCC ainda trazia ‘avanços condicionados’ para a Educação Física ou que a última versão ficou ‘empenada’, mas mesmo assim avançava em relação aos PCN.

Nesse ínterim, o principal consenso da Educação Física na construção da BNCC pode ser definido pela incorporação ao documento ‘[...] da educação física tratando as práticas corporais como produções humanas, produções da cultura [...]’, como mencionado por um dos depoentes. Outro consenso identificado foi em torno da expectativa

positiva em relação ao processo de construção da base, considerado democrático e pelo qual seria possível avançar no movimento de curricularização da Educação Física na Educação Básica.

As entrevistas também revelaram que houve decisões mais frágeis durante a construção da base (com pouco ou nenhum consenso), sobretudo no que toca ao conteúdo incorporado ao documento. Estas decisões foram definidas como ‘acordos’ pelos entrevistados e se deram, principalmente, em torno da definição dos conceitos referentes ao objeto de estudo e ensino da Educação, prevalecendo no documento final os termos Práticas Corporais e Cultura Corporal de Movimento.

Em termos pedagógicos, concluímos que o consenso central estabelecido na BNCC avança, apenas na aparência, ao incorporar ideias e concepções assentadas no paradigma cultural da Educação Física no documento. Pois, na essência, isto contribui para ocultar as diferenças e divergências em torno da especificidade do objeto e da fundamentação teórica e epistemológica que orienta metodologicamente o trabalho pedagógico da Educação Física na escola.

Em termos políticos, o silêncio em relação aos determinantes da BNCC implicou o imobilismo da área frente ao projeto de educação do capital, bem como reforçou a lógica do corporativismo pela busca isolada de avanços específicos ao componente curricular Educação Física.

Não reconhecemos que a Educação Física logrou avanços significativos em relação às concepções tradicionais de corpo e atividade física historicamente cristalizadas nos currículos escolares e concluímos que a aderência da área ao projeto político e pedagógico da BNCC impõe novos e maiores desafios para a construção de um projeto de educação autônomo dos trabalhadores.

Em resumo, temos um documento de currículo carregado com o conceito de práticas corporais para ser posto em prática em uma escola com horizontes rebaixados para a classe trabalhadora, pautada por ‘habilidades e competências’ atreladas às avaliações de larga escala, em escolas sem infraestrutura.

Além disso, sem a discussão do que fundamenta esse conceito no documento da base, ensinar ‘práticas corporais’ permanece ainda muito abstrato para os professores das escolas que, adotando acriticamente o termo, poderão seguir trabalhando na perspectiva da aptidão física, sem construir avanços efetivos na prática pedagógica da EF nas escolas.

Por fim, consideramos que apesar do amplo esforço dos intelectuais e forças políticas que construíram a BNCC no âmbito da educação brasileira, esta política será objeto de resistência pelas escolas,

professores, alunos e trabalhadores em educação⁷¹. Primeiro, por não ter sido construída de forma realmente democrática como se apregoou e, segundo, por não resolver os problemas centrais da escola, atribuindo-lhe inclusive novos problemas, como o acirramento da competição, da responsabilização e do controle do trabalho pedagógico dos professores e gestores escolares.

⁷¹ As audiências da BNCC do Ensino Médio não ocorreram nas regiões Sudeste e Norte devido aos protestos de professores e estudantes. Fotos em Anexo (anexo D e E).

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 200-218, jan./jul. 2013.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA; Ruy. Os dias que abalaram o Brasil: as rebeliões de junho, julho de 2013. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, Número Especial, v. 18, p. 41-47, jul. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação**. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.

BALL, S. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, 2004.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOWE, R.; BALL, S. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BOSCCATO, Juliano; IMPOLCETTO, Fernanda; DARIDO, Suraya. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed.Unijuí, 1999.

_____. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 4ª versão. Dezembro de 2017, 470p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 3ª versão. Abril de 2017, 396p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão revista, maio de 2016, 651p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 1ª versão preliminar, setembro de 2015, 301p.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei n. 13.005, 25 jun. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 95,** de 16 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: DOU, 16/12/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROTTO, Fabio Otuzzi. **Jogos cooperativos:** se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, EUA: Banco Mundial, 2014.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**, cidade, 02 dezembro 2017. Disponível em:<
https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttms>. Acesso em: 14 de maio de 2018

CASTELLANI FILHO, Lino. Pelos Meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, p. 119-125, 1993.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.
Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC. Disponível em:
<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/POSICIONAMENTO%20BNCCs.pdf>. Acesso em: 20 de julho 2017.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.
Manifestação do GTT Escola do CBCE sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Disponível em:
<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Manifestacao%20do%20GTT%20escola.pdf>. Acesso em: 01 de julho 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina, SANCHES, Luiz. Contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C., RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 2 -24.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DA SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovanni de Lorenzi; PEREIRA, Renato Santos. O assalto à democracia, golpe e “jogo sujo” e “o jogo cada vez mais sujo” na “República das Bananas”: O Brasil *não é sério!* **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 6-13, maio/2016.

DE SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da Educação Física em face da Nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e**

aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho necessário**, ano 10, n. 15, p.1-29, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R.M.de L.; RODRIGUES, D.S. (Orgs). **A pesquisa em Trabalho, educação e política educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 531-540, jul./set. 2012.

FERREIRA JUNIOR, José; OLIVEIRA, Marcio. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Comum Curricular... Como é que conecta!?! **Motrivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital-imperialismo:** teoria e história. 3. ed. EPSJV/Editora UFRJ: Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE DA SILVA, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 23 de maio 2018.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

GALVÃO, Zenaide; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 2001.

GOELLNER, Silvana. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna a escola**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2000.

_____. Antônio. **Maquiavel a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores. 1980.

KUNZ, Elenor. **Didática da Educação Física 1**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

IBGE. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros**: esporte: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 75p.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, 2010.
LE BOUCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LEHER, Roberto; BARRETO, Raquel Goulart. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARTINELLI, Telma et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**: livro 1, v. 1, 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista 1848**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2002. 133p.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**: Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

- MEDINA, João Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1986.
- MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo** v. 2, n. 2, jan./jul. 2014.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MOREIRA, Laine *et al.* Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.
- NAHAS, Markus Vinícius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.
- NEIRA, Marcos; SOUZA JUNIOR, Marcelio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.
- NEVES, Lucia; MARTINS, André. (Org.). **Educação Básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.
- NEVES, Lúcia. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: **27a Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu-MG, 2004.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Consenso e Conflito na Educação Física brasileira**. Rio de Janeiro: Shape, 1994.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

PERNAMBUCO. **Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Educação Física Ensino Fundamental e Médio. Secretaria Estadual de Educação, 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISICA_EFM.pdf. Acesso em: 26 jul. 2018.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016.

PESSOA, Felipe de Marco. **Educação Física em ascensão na escola em descenso**: o trabalho pedagógico de professores de educação física no contexto da base nacional comum curricular 2016. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João; PRONKO, Marcele (Org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89 - 112.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

RODRIGUES, Anegleyce. Base Nacional Comum para a área de Linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.

RUFINO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SANTOS, Marcio Antonio; BRANDÃO, Pedro Paulo. 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.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Educação Física. Coord. Maria Inês Fini. Secretaria Estadual de Educação, 2008, p. 8-47. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/prop_edf_comp_red_md_20_03.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 4. ed., 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016.

SHIROMA, Eneida *et al.* Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, p. 427-446.

Disponível em:

<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_rosalba.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

SILVA, Ana Márcia. A Educação Física escolar e seu objeto de conhecimento. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação Física Escolar:** teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 83-96.

SOARES, Carmen Lúcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 75-87.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos.** A Educação Física como Componente Curricular? Isso é história! Pernambuco: Edupe, 1999.

TAFFAREL, Celi Zulke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação Física**

escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sediograf, 1997. p. 25-63.

TANI, G. *et al.* **Educação Física Escolar: uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EDUSP, 1988.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação Física na escola para enriquecer a experiência da infância e da juventude.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 48, 1999.

APÊNDICE A – Foto do espaço destinado às aulas de Educação Física em escola do município de Garopaba-SC.



Fonte: Acervo pessoal.

APÊNDICE B - Ginásio de ginástica olímpica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Fonte: Acervo pessoal.

ANEXO A – Ponte de Florianópolis ocupada durante as jornadas de junho de 2013.



Fonte: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/06/cerca-de-89-mil-participaram-de-manifestacoes-em-sc-segundo-pm.html>. Acesso em: 15 out. 2018.

ANEXO B - Roteiro de entrevista semiestruturada.**ROTEIRO DE ENTREVISTA**1- Dados de identificação:

Nome:

E-mail:

Tem outra forma de atuação profissional ou cargo eletivo/comissionado:

Local (is) de trabalho:

Nomenclatura utilizada para sua participação na elaboração da BNCC (redator; leitor crítico; coordenador; assessor, especialista):

Filiação ao CBCE:

Faz parte de algum partido ou organização política (qual?):

Laboratório ou grupo dentro da Educação Física:

2- Verificar quais são as concepções de Educação/ Educação Física sustentadas e representadas pelos entrevistados:**Conte um pouco sobre o seu caminho como pesquisador em Educação Física escolar e como você vem compreendendo a Educação Física na escola.****Como você definiria o objeto de estudo da Educação Física escolar?****Qual sua opinião acerca da Educação Física constar na área de Linguagens?**3- Identificar os caminhos que levaram o professor a contribuir com a BNCC:**Quais foram os principais “marcos” da sua trajetória que o levaram a participação na elaboração da BNCC?****Fale um pouco sobre os principais motivos que o levaram a participar da elaboração da BNCC.**4- Identificar como o professor avalia o debate acerca da EF escolar dos PCN à BNCC.

Há, pelo menos desde a formulação dos PCN, alguns consensos, mas ainda algumas disputas em torno do objeto de conhecimento da área da Educação Física. Na sua opinião, como esses consensos e disputas se expressaram na BNCC?

5- Buscar compreender quais foram os principais consensos e dissensos no processo de elaboração da BNCC da EF:

Em relação ao texto final da EF na BNCC, em sua opinião, há algo que precisaria ser revisto? Por quê?

O que você avalia serem avanços da área da EF na BNCC e o que você avalia serem possíveis retrocessos para a área?

Houve algum conteúdo suprimido que você avalia dever constar no texto final?

Durante o processo de formulação da BNCC houve mudanças na equipe da 1ª até a versão final, você sabe os motivos que levaram ao afastamento de algumas pessoas durante o processo?

Apesar dos dissensos durante a formulação da base, há um texto final homologado, demonstrando que há consensos na formulação do texto, nesse sentido, quais foram os principais pontos consensuais da EF na BNCC?

6- Identificar como o professor avalia o processo de participação social na BNCC:

Como você avalia o processo de participação social na BNCC de uma forma geral?

E em relação à participação especificamente da área da Educação Física?

Você conhece alguma entidade ou grupo da EF que seja contrária à versão final da BNCC? Se sim, quais? E grupos ou entidades que foram contrários desde a divulgação da primeira versão preliminar em 2015?

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada/o a participar voluntariamente da pesquisa de mestrado: “Movimentos da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular”, realizada pelo mestrando Felipe Pessoa, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Pedrosa Marcassa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

O trabalho tem por objetivo compreender quais são as implicações políticas e pedagógicas dos consensos e dissensos estabelecidos pelos representantes da área de Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular. Este estudo se justifica pela ainda inicial e escassa produção científica acerca do componente curricular Educação Física no contexto da Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo Ministro da Educação no dia 20 de dezembro de 2017. Com este estudo pretende-se avançar na discussão acerca do caráter, da especificidade e do objeto da Educação Física como componente curricular, bem como da forma política que assume a BNCC no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil.

A participação nesta pesquisa consiste em uma entrevista de tipo semiestruturada. A entrevista será realizada via rede mundial de computadores, através do programa Skype ou outro similar, em horário e data pré-agendados de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, em formato de áudio e vídeo. A duração estimada é de 40-50 minutos. O entrevistador será o professor de Educação Física e mestrando em educação, Felipe Pessoa.

Rubrica do participante:_____ Rubrica do pesquisador:_____

O entrevistador fará uso de sala multimídia para esse fim, localizada na Universidade Federal de Santa Catarina. A entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição. O conteúdo das entrevistas terá como base os seguintes eixos: 1) Identificar o que levou o professor a contribuir com a BNCC; 2) Buscar compreender quais foram as principais ideias fortes/consensos e dissensos no processo de elaboração da BNCC da EF; 3) Verificar quais são as concepções de Educação/ Educação Física sustentadas e representadas pelos entrevistados; 4) Identificar a avaliação dos professores sobre o processo de participação social na BNCC.

Você está sendo consultada/o sobre o interesse em participar da pesquisa. Isso implica em conceder entrevista e autorizar seu uso exclusivo para fins desta pesquisa de mestrado.

Esclarecemos que a participação é voluntária e que não haverá pagamento aos participantes. Caso haja despesa, o ressarcimento ou a indenização será realizada pelos pesquisadores desse estudo, através da Bolsa de mestrado Capes.

Nesta pesquisa, seu nome será divulgado juntamente à nomenclatura constante na ficha técnica do documento Base Nacional Comum Curricular, homologado em dezembro de 2017, ou seja: 1) Leitor crítico; 2) Participante da comissão de especialistas; 3) Redator; e/ou 4) Membro do Comitê Assessor. Se você desejar, terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que se queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Vale lembrar que o pesquisador responsável, que também assina esse documento, se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12.

Os danos e riscos da pesquisa são mínimos, mas caso ocorra algum desconforto nos participantes ao responderem as questões, buscaremos contornar da melhor maneira possível. Se houver concordância em participar, por favor, assine as duas vias de

autorização que se encontra ao final deste termo. Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com o pesquisador. Caso aceite participar voluntariamente nessa pesquisa, pedimos a gentileza de rubricar as duas vias.

Rubrica do participante: _____ Rubrica do pesquisador: _____

Cabe esclarecer que você, como entrevistado, tem plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem ter que apresentar qualquer justificativa e sem qualquer penalidade. Ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo no restante das atividades. Explicitamos ainda a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, bem como o ressarcimento de qualquer despesa que você possa ter, nos termos da Resolução nº 466/2012.

Contudo, enfatizamos a importância de sua participação nessa pesquisa devido à contribuição que você certamente trará ao debate acerca do objeto, da especificidade e do currículo da Educação Física escolar no Brasil, tendo em vista sua participação em ao menos uma das versões da BNCC e sua experiência acerca da discussão pretendida nesse estudo.

Por fim, conforme solicitado na resolução 466/2012, seguem os endereço e telefone do CEP local e dos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa. CEP local: Universidade Federal de Santa Catarina, Pró Reitoria de Pesquisa, Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-40, telefone (48) 37216094. Pesquisadora responsável Luciana Marcassa: Rua Reverendo Gelson dos Santos Castro, n.632, Rio Tavares – Florianópolis, Telefone: 48 32388411; Pesquisador responsável Felipe Pessoa: Rua professora Leonor de Barros, nº 138, Pantanal – Florianópolis, telefone: 48 988392581.

AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____, Portador/a da Carteira de Identidade número _____, telefone () _____,

informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “Movimentos da Educação Física na Base Nacional Comum

Curricular”, respondendo às questões da entrevista elaborada pelos pesquisadores responsáveis.

Florianópolis, ____ de _____ de 2018.

(nome do participante)
participante)

(assinatura do

(nome do
(assinatura do pesquisador) do

pesquisador)

ANEXO D – Protesto na audiência da BNCC/ REGIÃO SUDESTE.



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/11851/bncc-audiencia-e-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-estudantes>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ANEXO E – Protesto na audiência da BNCC/ REGIÃO NORTE.

Fonte: <http://www.sinasefepa.org/~sinas175/index.php/comunicacao/noticias/91-destaques/2298-bncc-em-belem-audiencia-cancelada-apos-protesto-de-professores-e-alunos>. Acesso em: 16 out. 2018.