

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**FELIPE DE MARCO PESSOA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM ASCENSÃO NA ESCOLA EM DESCENSO:  
O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**FLORIANÓPOLIS, SC  
2016**

**FELIPE DE MARCO PESSOA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM ASCENSÃO NA ESCOLA EM DESCENSO:  
O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Trabalho de Conclusão de curso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Física como requisito parcial para a obtenção do título de graduação no Curso de Licenciatura. Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Rosalba Maria Cardoso Garcia

**FLORIANÓPOLIS, SC  
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura**

**Termo de Aprovação**

A Banca Examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de Conclusão de Curso  
(Monografia)

**TÍTULO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM ASCENSÃO NA ESCOLA EM DESCENSO:  
O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Elaborada por

**FELIPE DE MARCO PESSOA**

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Banca Examinadora:

---

Orientadora – Profa. Dr<sup>a</sup>. Rosalba Maria Cardoso Garcia - UFSC

---

Membro – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Cristina Schneider

---

Membro – Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas– UFSC

---

Suplente – Prof. Dr. Jaison José Bassani– UFSC

Florianópolis, SC, 06 de julho de 2016

*“Devo dizer, correndo o risco de parecer ridículo, que o verdadeiro revolucionário é movido por um grande sentimento de amor.”*

Ernesto Che Guevara

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Joelson de Moura, trabalhador da construção civil que perdeu a vida em um desabamento enquanto erguia o prédio administrativo do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina.

Agradeço ao trabalhador da cantina do Centro de Desportos, Sérgio Jakubiak “Sergião”, que faleceu vitimado por um ataque cardíaco fulminante.

Agradeço a todas as companheiras e companheiros que lutam por uma sociedade na qual possamos ser verdadeiramente livres.

Agradeço à professora Rosalba pelo compromisso e empenho dedicado à orientação deste trabalho.

Agradeço a meus pais e minha irmã que embora afastados pela distância estão sempre presentes, grato pela guarida.

Agradeço ao amigo Nicolas, mestre da percussão e bateria, pela compreensão da “pausa” na música.

Agradeço aos amigos-irmãos

Agradeço às amigas-irmãs

Com os quais a vida ganha contornos

E cores vivas

Pulsa

Assim como transcender

## **RESUMO**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA EM ASCENSÃO NA ESCOLA EM DESCENSO: O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Autor: Felipe de Marco Pessoa**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosalba Maria Cardoso Garcia**

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 fim de compreender a proposta da BNCC para o trabalho dos professores de Educação Física, formulou-se o seguinte problema: O que a BNCC propõe para o trabalho pedagógico de professores de Educação Física? A metodologia apresentada está inserida em uma proposta de referencial teórico-analítico que toma por base a abordagem do ciclo de políticas, realizada mediante pressupostos da base teórica do materialismo histórico e dialético. Como procedimentos metodológicos, esta pesquisa consistiu em análise documental das 1ª e 2ª versões preliminares do documento Base Nacional Comum Curricular, bem como da averiguação da produção de literatura sobre o tema. Concluímos que a BNCC é mais uma estratégia dentro do projeto educacional dos reformadores empresariais da educação reunidos no sujeito coletivo “Todos Pela Educação”. Em sua acepção geral a BNCC vem no sentido de aprimorar o controle sobre o processo pedagógico na escola, alienando os professores do processo educativo e contribuindo para formatação de uma escola com conhecimentos rebaixados. Aos professores de Educação Física, a despeito do aparente avanço com relação às proposições pedagógicas da área, propõe a submissão ao projeto educacional burguês e a tarefa de auxiliar na contenção da pobreza.

Palavras chave: Base Nacional Comum Curricular; Reforma Curricular; Trabalho Pedagógico; Professores; Educação Física.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

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

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENICD – Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente

FIES – Financiamento do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTT – Grupo de Trabalho Temático

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBNC – Movimento Pela Base Nacional Comum

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDF – *Portable Document Format*

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

TPE – Todos Pela Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> - Teses e Dissertações selecionadas .....	23
<b>QUADRO 2</b> - Artigos acadêmicos selecionados .....	28

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO A** - DOZE DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA BNCC

**ANEXOS B** - DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO

**ANEXO C** - METAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	14
1.2. JUSTIFICATIVA.....	17
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	18
2. CUIDADO! A ESCOLA É CAMPO FÉRTIL DE <i>MOVIMENTO</i> E LUTA: APRIMORAR O CONTROLE DA ESCOLA ALIENANDO OS PROFESSORES DO PROCESSO EDUCATIVO.....	32
2.1 CONCLUSÕES DO BALANÇO DE PRODUÇÃO.....	37
3. ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....	41
3.1 ASPECTOS GERAIS DA 1ª VERSÃO .....	41
3.2 ASPECTOS GERAIS DA 2ª VERSÃO .....	45
3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC – COMPARATIVO ENTRE AS 1ª E 2ª VERSÕES.....	50
3.4 DOS PARÂMETROS CURRICULARES À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	55
4. PROPOSIÇÕES DA BNCC AO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	58
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
6. REFERÊNCIAS .....	68
ANEXOS .....	72

## 1. INTRODUÇÃO

Buscando complementar minha formação acadêmica, por avaliar que fora insuficiente a graduação de Bacharelado em Educação Física (EF) do ponto de vista da compreensão de instrumentos teórico-metodológicos para trabalhar na função de professor, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 2014, também na Universidade Federal de Santa Catarina.

Utilizando da prerrogativa de ser estudante da 5ª fase em diante (por já ter validado boa parte das disciplinas do curso de Bacharelado) e pela legislação permitir que estudantes nessa condição sejam contratados como professores substitutos, no mesmo ano comecei a trabalhar na escola pública, ministrando aulas para as turmas do 2º ao 5º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Garopaba/SC.

Durante essa experiência me deparei com um cenário onde existiam muitos problemas, tanto da estrutura física como da própria organização e gestão da escola. Realidade muito semelhante a que vivenciei também no ano de 2015, quando realizei o estágio supervisionado I em uma instituição pública de ensino, dessa vez no município de Florianópolis/SC.

Como exemplos dos problemas percebidos nas escolas destacam-se o adoecimento de colegas de trabalho, falta de objetos básicos para uma instituição de ensino (como folhas de papel, tinta para impressoras, papel higiênico, etc.), assédio moral de diretoras sob professores cujas turmas obtiveram desempenho insatisfatório em uma avaliação de larga escala (Provinha Brasil), trabalhadoras sem formação pedagógica atuando como professoras, falta de merenda escolar, pressão institucional para aprovação de alunos, salas insalubres, entre outros.

Imerso nesse contexto passei a refletir sobre o universo escolar. Algumas questões foram preponderantes, como: será essa a realidade que viverei no transcorrer de toda minha vida profissional como professor de escola pública? Existe perspectiva de mudança neste quadro? Se sim, qual? O que determina a atual condição da escola pública? Como se chegou a esse contexto de precarização da educação pública? A quem interessa o desmantelamento das instituições públicas de ensino?

Inquieto e curioso na busca por respostas para minhas indagações, procurei estudos, professores, estudantes e grupos de pesquisa que se dispusessem a discutir acerca das questões suscitadas. Minha trajetória de militância no Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) da UFSC também foi fundamental na aproximação a movimentos sociais, grupos de

estudo e referências bibliográficas que foram cruciais para a aproximação ao tema e para a construção desse trabalho.

De acordo com diversos estudos (FONSECA, 2002; LEHER; BARRETO, 2008; CAETANO, 2015) podemos constatar que existe, no âmbito da educação no Brasil, um avanço de políticas de caráter neoliberal. No bojo de um conjunto de reformas educacionais, medidas implementadas nos últimos anos agudizam a situação da educação pública brasileira, a exemplo de acordos governamentais que vêm sendo firmados com a iniciativa privada (FREITAS, 2004, 2012, 2014).

No ensino superior, por exemplo, o repasse de verba pública para a iniciativa privada pode ser percebido em medidas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento da Educação Superior (FIES), políticas públicas que fortalecem o mercado privado da educação superior, seja pela isenção fiscal ou pela compra direta de vagas ociosas neste nicho de mercado (LEHER; BARRETO, 2008; ANDES, 2016).

Na educação básica temos o exemplo das avaliações externas de larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), as quais têm por finalidade regular os currículos e estabelecer uma espécie de *ranking* entre as escolas para distribuição dos recursos de acordo com o “mérito” de cada instituição (FREITAS, 2004).

Outra medida claramente voltada à mercadorização da educação básica é o Programa Ensino Médio Inovador, o qual rebaixa a administração escolar do ensino médio a um patamar de “gestão escolar para resultados” (CAETANO, 2015). Nesse modelo as escolas passam a ser geridas do ponto de vista empresarial, tendo como objetivo central o “desempenho” com base na racionalidade técnica.

Os estudos aqui indicados evidenciam que estas medidas estão sendo postas em prática movidas por interesses econômicos e políticos cujas raízes dos principais agentes encontram-se fixadas para além de nossas fronteiras. De fato, utilizando-se de sua legitimidade política e da aparente neutralidade que lhes é conferida, organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), figuram entre os principais sujeitos políticos coletivos de onde partem tais iniciativas, as quais vêm sendo implementadas pelos sucessivos governos federais brasileiros, aprofundando o caráter neoliberal da educação.

Partindo do pressuposto que vivemos uma luta de classes, cabe destacar que a investida neoliberal na educação é fruto de um projeto de sociedade, o qual favorece os interesses da burguesia, sendo necessário para esta intervir na educação da classe trabalhadora, para que a força de trabalho seja moldada de acordo com as necessidades estabelecidas por ela para o processo produtivo vigente no período.

No bojo de tais políticas podemos localizar iniciativas que visam restringir ainda mais a autonomia das comunidades escolares (a qual já se encontra bastante limitada) quanto às possibilidades de escolha dos temas e conteúdos que serão ministrados pelos professores da educação básica. Assim, o controle exercido sobre os professores, nesse caso por meio da formatação dos currículos, se mostra como nova investida do Estado<sup>1</sup> na disputa pelos rumos da escola, o que acrescenta desafios ao histórico movimento de resistência e luta dos trabalhadores da educação.

Como foi mencionado acima, uma das formas de controle curricular, aplicadas há mais tempo, são as avaliações externas. Freitas (2004, p. 149) elucida o assunto salientando que “o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores [...]”. Esta forma avaliativa vem condicionando as instituições escolares a convergirem sua matriz curricular de acordo com os conteúdos abordados em tais avaliações. De outro modo, correm o risco de obter desempenho insatisfatório, receber nota baixa nos exames e sofrer consequências como as sanções no recebimento de verbas, por exemplo.

Esse modelo avaliativo acaba por alienar os professores de um dos papéis fundamentais no trabalho pedagógico, qual seja, o de verificar a apreensão dos conteúdos pelos alunos como parte do trabalho pedagógico. Chega-se a episódios como em São Paulo, onde... “a aprovação do aluno ao final de um ciclo chegou a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa, numa clara expropriação dos resultados do trabalho do professor” (FREITAS, 2004, p.149).

Não bastasse essa forma indireta de controle, há um *movimento* para implementar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015) que, dentre suas proposições, parece corroborar com a política de controle curricular, tendo como efeito, por exemplo, a padronização dos currículos para todos os estados (ANDES, 2016). Quanto à palavra

---

<sup>1</sup> Neste trabalho Estado é compreendido a partir do conceito de Estado ampliado proposto por Antonio Gramsci (1984).

*movimento* cabe uma ressalva no sentido de distinguir a qualidade dos sentidos imputados a ela nos diferentes contextos em que esta é proclamada.

*Movimento* é uma das palavras comumente utilizadas pelas organizações da classe trabalhadora em torno da qual foi construído o sentido de *mudança* e *transformação*, próprio do pensamento dialético e referenciado, entre outras, na clássica passagem “tudo que era estável e sólido desmancha no ar [...]” (MARX; ENGELS, 2002, p. 29), ou seja, segundo Heráclito de Éfeso (Apud SUCUPIRA FILHO, 1991, p.75), “tudo se move, nada permanece”, donde se inclui o modo de produção capitalista.

*Movimentos* sociais, *movimento* dos trabalhadores em luta, *movimentos* revolucionários, *movimentos* de massa são alguns exemplos das expressões historicamente utilizadas pela classe trabalhadora com vistas a definir diferentes processos ou dinâmicas sociais no contexto da luta de classes. Assim, se lança mão da palavra *movimento* com a finalidade de transgredir a ordem social capitalista, superando-a por meio da construção de uma sociedade socialista.

Por outro lado, em torno do sujeito coletivo intitulado “*movimento* pela base nacional comum” (MBNC) reúnem-se frações da burguesia nacional interessadas em direcionar os rumos da educação no país. A título de exemplo compõem o referido *movimento* o Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outros (PERONI; CAETANO, 2015).

Para avançar na consecução do seu projeto para a educação brasileira esta fração da burguesia apropriou-se do termo *movimento*, ressignificando-o a fim de buscar legitimidade frente à “sociedade civil” para a implementação das políticas públicas que lhes são convenientes. Desse ponto de vista, se utiliza o termo *movimento* em perspectiva oposta ao da classe trabalhadora, na defesa de interesses antagônicos aos dos (as) trabalhadores (as).

Sobre a BNCC, em setembro de 2015 o governo federal lançou a **1ª versão preliminar** deste documento, elaborada por especialistas escolhidos por indicação do próprio Ministério da Educação (MEC), versão que ficou submetida à consulta popular até o dia 15 de março de 2016. Na sequência foi lançada uma **2ª versão preliminar**, a qual foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 3 de maio de 2016.

Em ambos os documentos, ainda que apresentados de forma preliminar, já pode ser percebida uma tentativa de restringir sobremaneira os conteúdos que serão tratados em cada

área do conhecimento a uma espécie de receituário, onde para cada ano da educação básica são pré-estabelecidos conteúdos que devem ser seguidos rigorosamente, tratados de maneira universal, sem respeitar características da cultura local das mais diversificadas regiões do país, por exemplo (ANDES, 2016).

A implementação desta política como balizadora do projeto empresarial destinado à educação no Brasil parece corroborar para que haja controle mais restrito e direto dos conteúdos que serão trabalhados com a infância e a juventude brasileira.

Nesse sentido, questiona-se qual o subsídio que a BNCC fornece para o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da Educação Básica? Quais são as bases teóricas que balizam tais conteúdos? Para além da aparência, o que é essencial de ser apreendido da BNCC? A serviço de quem esta composição curricular foi elaborada? Esta gama de conteúdos vai na direção da emancipação humana? O que modifica em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais? Por que foi produzido nesse momento histórico? Como o texto da BNCC contribui para o processo de naturalização do discurso oficial? Quem são os agentes impulsionadores da BNCC?

### **1.1.Delimitação do problema**

As políticas educacionais refletem o modo de produção da sociedade. Estas estão submetidas às necessidades e contradições forjadas pelo sistema do capital, o qual “[...] transformou-se num sistema universal de subjugação colonial e de estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um punhado de países “avançados”” (LENIN, 2012, p. 27).

No transcorrer dos anos 1990, com o advento da ascensão do pensamento neoliberal no Brasil, foram implementadas contrarreformas<sup>2</sup> no setor da educação. Agentes diretos da formulação e articulação destas políticas foram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) (LEHER; BARRETO, 2008), organismos multilaterais que desde então influenciam diretamente nas políticas educacionais brasileiras.

Desde a década de 1990, temos como fundamental a Conferência de Jomtien, na Tailândia, na qual foi forjada a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, financiada e influenciada pelo BM, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo

---

<sup>2</sup> Segundo Correia (2014) a expressão contrarreforma é utilizada para designar o processo regressivo do ponto de vista da classe trabalhadora, das “reformas” neoliberais desenvolvidas a partir dos governos FHC e prosseguidas nos governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rouseff.

das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (LIBÂNEO, 2012).

Estas organizações impuseram (e impõem) aos países “em desenvolvimento” o comprometimento com determinadas condições, a respeito da forma de conduzir políticas sociais, por exemplo, para que recebam investimentos financeiros, configurando assim a ingerência sobre políticas locais sob a justificativa da interdependência:

[...] a lógica da confrontação direta não é a que preside a interação entre organismos financeiros internacionais e países-membros. Isto não quer dizer, no entanto, que tais organizações não utilizem meios indiretos de pressão, como a fixação de cláusulas ou condicionalidades para a concessão de créditos e a aplicação de sanções pelo seu descumprimento. Assim considerado, o realismo substitui o enfoque da dependência pelo da interdependência. Nesse caso, a formulação de modelos, no sentido centro-periferia, passa a ser vista como um dado da realidade e não como uma forma de imposição hegemônica sobre o outro. (FONSECA, 2000, p. 234)

No Brasil, os anos 1990 podem ser considerados como marco do aprofundamento das políticas neoliberais. Nesse período elaborou-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 contrarreformas elaboradas a fim de ajustar a educação dos países em desenvolvimento de acordo com os interesses de organismos multilaterais.

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). Nesse sentido, cabe destacar que também no Governo Lula 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 – ENADE*), e, recentemente, o *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD*. (LIBÂNEO, 2012, p. 22)

Como vemos, dentre as condicionalidades impostas pelo BM, figuram novas formas de avaliação do desempenho dos estudantes nas diferentes esferas do ensino. Nesse ínterim, é

mais especificamente na segunda metade dos anos 1990 que a avaliação escolar do ensino médio e fundamental tornou-se um dos principais eixos da política educacional brasileira (ALTMANN, 2002), o que evidencia o interesse e a ingerência na regulação dos conteúdos escolares, ainda de modo indireto.

Nesse período as novas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) 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 (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores)” e 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, de acordo com aquilo que se cobra nas avaliações. A regulação do ensino passa a ser balizada pelos conteúdos que serão cobrados neste tipo de averiguação mecânica de desempenho.

Não bastasse a educação ser avaliada por mecanismo externos ao ambiente escolar, o que por si só já influencia sobremaneira os conteúdos que são trabalhados em sala, o avanço para o controle mais restrito dos conhecimentos agora recebe nova investida. Destaca-se que no dia 3 de maio de 2016, o governo federal entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 2ª versão preliminar da BNCC. Segundo notícia veiculada no portal da educação do MEC ficaria a cargo dos conselheiros fazer a avaliação final do documento, após a etapa de discussão nos estados da federação (BRASIL, 2016). A data para publicação da versão definitiva (3ª versão), que estava prevista para o mês de junho, foi adiada para novembro de 2016. (PORTAL TERRA, 2016).

Este fato refere-se a um novo formato de padronização nacional dos currículos, expresso pelo documento intitulado Base Nacional Comum Curricular, o que parece configurar mais uma estratégia de aprofundamento da retirada da autonomia das escolas frente à formulação dos seus projetos político-pedagógicos.

Em análise preliminar podemos sugerir que a consulta pública incorreu em mera formalidade para atribuir um caráter democrático e legitimidade à implementação de tal base. Esta etapa pareceu visar muito mais o apelo social do que de fato ser momento para receber críticas e contribuições efetivas a fim de reformular tais diretrizes. O modo meramente quantitativo e de caráter plebiscitário ao qual se resumiu a participação da “sociedade civil”



nesse processo, bem como a escolha autocrática dos especialistas que produziram este documento, remetem a esta leitura (ANDES, 2016).

No que diz respeito à área da Educação Física, buscou-se com este trabalho de conclusão de curso auxiliar na compilação e análise de dados referente a mais recente política pública lançada para balizar nossa atuação profissional como professores. Partindo da hipótese que esta irá trazer conseqüências limitantes ao fazer pedagógico dos egressos dos cursos de licenciatura de todo Brasil, buscamos empreender esforços a fim de contribuir para a compreensão crítica desta medida. Sobretudo a partir do questionamento: O que a BNCC propõe para o trabalho pedagógico de professores de Educação Física? O conteúdo da pergunta central pode ser também elaborado como objetivo geral da pesquisa: apreender a proposta ao trabalho pedagógico de professores de educação física no contexto da Base Nacional Comum Curricular.

Para tentar responder a pergunta orientadora da pesquisa e atender ao objetivo geral foram formulados alguns objetivos específicos, assim expostos: a) compreender quais são os determinantes sociais, econômicos, políticos e teóricos que concorrem para a implementação da BNCC; b) analisar na BNCC o que é proposto como conteúdos de aprendizagem do componente curricular Educação Física; c) identificar as bases teóricas que fundamentam os conteúdos propostos para o trabalho da Educação Física d) estabelecer relações entre o que se manteve e o que se alterou em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o componente curricular da Educação Física.

## **1.2. Justificativa**

Este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender os determinantes da proposta de reformulação curricular contida na BNCC, medida que se soma ao conjunto de políticas públicas de subjugação da educação brasileira aos ditames do capital nacional e internacional.

Partiu-se do pressuposto que a BNCC é mais um passo dentro da estratégia da burguesia, classe que tem suas idéias largamente disseminadas pelos já citados organismos multilaterais, a fim de configurar a força de trabalho às necessidades da acumulação capitalista diante da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 1995).

Articuladas por setores da burguesia nacional, representados, sobretudo pelo conglomerado empresarial reunido no *movimento* Todos Pela Educação (TPE), as políticas de traço neoliberal vêm se aprofundando na agenda oficial da educação no Brasil. De fato, o governo federal assumiu todas as metas propostas pelo TPE, as quais foram incorporadas ao

programa de governo e expressas no PDE lançado no ano de 2007 (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014). Segundo os mesmos autores “[...] existe um forte movimento da classe empresarial dominante que seguindo as recomendações do capitalismo internacional construiu uma trajetória de interlocução com o Estado, definiu a pauta educacional e tornou-se cliente [...]” (p.14).

Por ter iniciado o processo de implementação efetiva, ao menos aparente, por volta de julho de 2015, este documento pode ser considerado novo, o que requer, sobretudo dos pesquisadores comprometidos com a educação pública, análises críticas a fim de confrontar o discurso oficial com novas abordagens sobre o assunto.

### **1.3 Procedimentos Metodológicos**

A escolha do fenômeno, bem como do método a partir do qual o estudo foi abordado evidencia a opção política e ideológica do pesquisador (MINAYO, 1993), o que refuta a ideia de neutralidade no processo de pesquisa. Em outras palavras “a opção por um método do conhecimento é sempre uma escolha política e ética: aceito um e descarto o outro de acordo com minhas convicções, situadas em contexto histórico” (MEKSENAS, 2002, p. 102).

A abordagem qualitativa valoriza a percepção dos sujeitos e o que há de subjetivo quanto às suas interpretações da realidade, ou seja, ao partir destas representações situadas na esfera da aparência visamos alcançar a essência do fenômeno pesquisado. Entendemos que esta abordagem foi a mais adequada para esta investigação, pois:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Como método científico para apreensão da realidade, apoio minhas reflexões no materialismo histórico e dialético. Sob este 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).

Esta pesquisa consistiu em análise documental, em especial dos documentos referentes à Base Nacional Comum Curricular, disponíveis em sítio do Ministério da Educação<sup>3</sup>. Foram analisadas as duas versões preliminares, a primeira aberta à consulta pública e a segunda entregue com as formulações posteriores a esta consulta. Ambos os documentos foram acessados mediante a rede mundial de computadores, na qual foram disponibilizados pelos seus formuladores. A partir das análises foram estabelecidas regularidades e contradições presentes nos documentos da BNCC, identificação de conceitos e/ou categorias naturalizadoras do “discurso oficial” e identificação das políticas de influência de agendas internacionais ou nacionais.

Para a definição das categorias, precisamos ir além do texto, a fim de captar também “o que não estava dito”. Esse movimento foi necessário para auxiliar, na apreensão de tal política, tomando por base a dinâmica de sua elaboração que embora oculta nos documentos, revelou-se como rica fonte para o entendimento de seu conteúdo.

Ao conceber o que está envolvido no trabalho da análise de documentos, Besley (1980 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433) 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”, o que demanda esforços que vão além do próprio texto.

Nesse sentido, foram 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 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

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 flexível (MAINARDES, 2006).

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

---

<sup>3</sup> Endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base política”.

Quando tratamos das influências em nível global e internacional, no processo de formulação de políticas nacionais, recorre-se ao trabalho de Bove, especificamente à passagem que remete as formas como se materializam tais influências. Segundo ele

A disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (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 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). 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).

As mesmas autoras fazem uma ressalva ao lembrar que os textos “representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos”(p.434). Sublinhar 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).

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 resignificação 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 em conta “[...] suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]” (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006). 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).

A versão definitiva da BNCC ainda não foi publicada, mas está em processo de elaboração no CNE, portanto ainda sem implementação efetiva para que haja investigação do contexto da *prática*. Além disso, devido ao curto período no qual foi desenvolvida essa pesquisa, tornou-se inviável projetar incursões metodológicas que incluíssem pesquisa de campo, delimitando o presente estudo às análises dos contextos de *influência* e de *produção de textos*.

Outro procedimento foi localizar e compreender o que já existia de publicações que se aproximavam do objeto de estudo desta pesquisa. Assim, foi realizado um balanço de produção da literatura. Este processo teve por objetivo elucidar questões relevantes em consonância com os objetivos desta pesquisa, além de localizar o presente estudo dentro da produção literária que o precedeu.

Como primeiro movimento de busca foram pesquisados trabalhos no banco de teses e dissertações da CAPES. Na busca básica com o descritor “Base Nacional Comum Curricular” foram localizados três trabalhos: dois trabalhos relacionados à formação de professores e um específico da área da Engenharia Elétrica. Por não estarem relacionados ao foco dessa pesquisa nenhum deles foi selecionado.

Nesta mesma base com o descritor “reforma curricular” recebe-se o recado de que o “limite de resposta foi atingido”, logo não se consegue prosseguir a pesquisa apenas com esse descritor. A única alternativa é fechar a busca.

Na busca avançada com o descritor “reforma curricular” como palavra-chave e “educação física” para todos os campos nenhum registro foi encontrado. Já com o descritor “reforma curricular” em todos os campos e “educação física” como palavra-chave foram localizados dois trabalhos. Um trabalho foi descartado, pois trata da formação de professores no âmbito do ensino superior. O outro trabalho foi selecionado, uma dissertação de mestrado de 2012 cujo título é “A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da secretaria da educação do estado de São Paulo” de autoria de Franz Carlos de Oliveira Lopes. Este trabalho foi disponibilizado após solicitação endereçada via email para o autor.

Com o descritor “formação escolar” para *todos os campos* e “educação física” como *palavra-chave* e o limitador “é (exato)” selecionado para esse campo nenhum registro foi encontrado. Por fim, com o descritor “currículo” em *todos os campos* e “educação física”

como *palavra-chave* e o limitador “é (exato)” selecionado para esse campo foram localizados dois trabalhos, mas ambos descartados.

Devido à seleção de apenas um trabalho por meio desta base, e considerando que este número de trabalhos é insuficiente para a discussão, também foram pesquisados trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict).

Com o descritor “Base Nacional Comum Curricular” na busca geral foram localizados vinte e seis trabalhos. Destes foram descartadas vinte e cinco publicações e selecionada a dissertação de mestrado de Danielle Santos Matheus cujo título é “O discurso da educação de qualidade na política de currículos”, publicado em 2013. O texto completo estava disponível online e foi armazenado em pasta específica para análise posterior. O critério de seleção foi fazer referência às políticas de currículo formuladas no âmbito da Educação Básica.

Como foi selecionado apenas um trabalho, foi ampliada a pesquisa mediante a busca avançada. Nesta foram utilizados os descritores “reforma curricular” e “educação física” ambos selecionados em *todos os campos*. Foram localizados trinta e oito trabalhos dos quais quatro foram selecionados.

Os trabalhos selecionados foram: a) A Educação Física no contexto da política de educação municipal: analisando a experiência do município de Camaragibe-PE, Universidade Federal de Pernambuco, 2002; b) Ordenamentos político-pedagógicos, parâmetros curriculares nacionais (pcns) e Educação Física escolar: uma leitura sobre as novas prescrições de um currículo ao ensino, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2000; c) A implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo nas páginas da imprensa (1971-1982), Universidade Estadual Paulista/ Araraquara- SP, 2011; d) O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

Dos quatro trabalhos três foram prontamente arquivados em sua versão completa, apenas o trabalho descrito no item “c” não foi possível de ser arquivado, pois o link no qual estava indicado o PDF completo do trabalho remetia à mensagem “página não encontrada”. Nesse sentido, foi enviado email para autora solicitando o arquivo do trabalho, o qual foi prontamente disponibilizado.

Ainda na mesma base de dados, utilizando os descritores “currículo” e “educação física” em *todos os campos* foram localizados trezentos e sessenta e um trabalhos. Devido ao elevado número de trabalhos foi adicionado mais um descritor a fim de filtrar a busca.

Portanto, com os descritores “educação física” (*título*), “currículo” e “política” em *todos os campos* foram localizados quarenta e cinco trabalhos.

Foram descartados os trabalhos ligados ao debate do esporte nos currículos de educação física, bem como os que tratavam da formação de professores. Foram selecionados nove trabalhos, incluídos por estabelecerem relação entre currículo e políticas curriculares, ligadas à área da Educação Física.

No total foram 14 teses e/ou dissertações selecionadas. Segue um quadro demonstrativo dos trabalhos selecionados:

**Quadro 1** – Teses e Dissertações selecionadas

Título	Autor	Ano	Tese ou Dissertação/Local
Portal de periódicos CAPES			
A disciplina de Educação Física no contexto da reforma curricular da secretaria de Educação do estado de São Paulo	Franz Carlos Oliveira Lopes	2012	Dissertação - Universidade Nove de Julho, São Paulo
Bdtd ibict			
O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo	Danielle dos Santos Matheus	2013	Tese – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
A educação física no contexto da política de educação municipal: analisando a experiência do município de Camaragibe-PE	Ana Lúcia Felix dos Santos	2002	Dissertação – Universidade Federal de Pernambuco
Ordenamentos político-pedagógicos, parâmetros curriculares nacionais (pcns) e educação física escolar: uma leitura sobre as novas prescrições de um currículo ao ensino	Clésio Acilino Antônio	2000	Dissertação – Universidade Federal de Santa Catarina

A implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus no estado de São Paulo nas páginas da imprensa (1971-1982)	Ritta Minozzi Frattini	2011	Dissertação – Universidade Estadual Paulista/ Araraquara- SP
O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico : um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do RS	Maicon Felipe Pereira Pontes	2015	Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Educação física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial	Camila dos Anjos Aguiar	2014	Dissertação – Universidade de São Paulo
Política curricular em educação física do município de Juiz de Fora- MG: hibridismo entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática	Denise de Souza Destro	2004	Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Lições do Rio Grande: “a boa pedagogia” nos discursos sobre a produção de um currículo para a educação física escolar	Bruno de Oliveira e Silva	2014	Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande
Práticas discursivas em dispositivos curriculares de educação física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos	Clayton Cesar de Oliveira Borges	2014	Dissertação – Universidade de São Paulo



da educação			
Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do estado de São Paulo	Carla de Meira Leite	2015	Tese – Universidade de São Paulo
O olhar do professor e dos alunos do ensino médio sobre o currículo de educação física do estado de São Paulo	Neusa Aparecida Mendes Bonato	2014	Tese – Universidade Estadual Paulista
Corpo, escola e processos de subjetivação : a educação física no programa "São Paulo faz escola" /	Gregory Gonçalves Cinto	2012	Dissertação - Universidade Estadual Paulista
Organização curricular da educação física no ensino fundamental em Catalão-GO: análise a partir do discurso dos professores	Leomar Arruda	2014	Dissertação – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Fonte: Elaboração própria, tomando por base as publicações encontradas nas bases de dados do Portal de Periódico da CAPES e da BDTD – ibict.

Além das teses e dissertações, também foram procurados artigos científicos. Para isso, a primeira base de dados consultada foi a Scielo.org. Nesta, o descritor utilizado, para pesquisa integrada restrita a região Brasil, foi “base nacional comum curricular” sendo localizado e selecionado um artigo, de Luiz Carlos de Freitas, intitulado “os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”, publicado na revista *Educação e Sociedade*, em 2014.

Com os descritores “reforma curricular” e “educação física” foram localizados dois trabalhos, mas nenhum selecionado. Com os descritores “currículo” e “educação física” foram localizados cinquenta e seis artigos, a fim de refinar esta busca o descritor “currículo” deveria aparecer no título, o que remeteu a dezoito artigos localizados, dos quais foi selecionado um deles, cujo título é “propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte”. Foram descartados os artigos cuja referência era a disciplina de Física, bem como aqueles de enfoque no curso superior, na formação de professores ou aqueles voltados à representação dos professores sobre o currículo.

Na última pesquisa feita nesta base foram utilizados os descritores “política curricular” e “educação física”. Foram localizados seis artigos e nenhum selecionado.

A próxima base de dados consultada foi a Scielo Brasil. A primeira busca foi exclusivamente com o descritor “base nacional comum curricular” e nenhum trabalho foi encontrado. Para “reforma curricular” e “educação física” também resultou em zero localizações. Já com os descritores “currículo” e “educação física” foram localizados vinte e um trabalhos dos quais dois foram selecionados: “Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação” de autoria de Tenório et al., publicado na revista *Motriz* no ano de 2012 e “propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física” de Bolzan e Santos, publicado na *Revista de Educação Física da UEM* no ano de 2015.

Em seguida, foi consultada a ferramenta de busca Google Acadêmico. Utilizando o descritor “base nacional comum curricular” foram localizados 145 resultados. Os documentos sem referência foram descartados, bem como artigos direcionados a áreas específicas do conhecimento que não fosse a da Educação Física. Foram selecionados dezessete artigos relacionados à BNCC, além de uma contribuição da “rede jesuíta de educação”, um editorial da revista *Cadernos de Pesquisa*, uma apresentação de sessão temática da revista *Currículo Sem Fronteiras* e as “Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC”, publicada na revista *Retratos da Escola*.

Ainda analisou-se os anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) realizado em 2015, sobretudo os trabalhos apresentados nos grupos de trabalho temáticos (GTT) “escola” e “políticas públicas”.

No GTT – Escola, foram selecionados 6 trabalhos por fazerem menção a currículo, são eles: i) Educação Física nas escolas estaduais de Seropédica: currículo mínimo em ação; ii) As dimensões dos conteúdos de educação física no material de apoio ao currículo do estado de São Paulo; iii) As propostas curriculares da educação física: colocando “os pingos nos is”;

iv) O currículo de educação física na rede municipal de São Paulo: análise dos relatos de experiência; v) As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática; vi) Análise das orientações curriculares de educação física do município de São Paulo: proposições e possibilidades. Do GTT - Políticas Públicas selecionou-se um artigo, o qual tem como título “Pretensões e realidades do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro”.

Por fim, investigou-se a página virtual da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN) para averiguar se havia publicação referente à BNCC. Nesta página encontramos uma cartilha com um dos capítulos voltados à análise da BNCC, sob o título “Qualidade e identidade da educação pública brasileira: a quem interessa a armadilha da BNCC?”.

No total foram selecionados 27 trabalhos, publicados entre 2012 e 2016. Segue quadro demonstrativo dos artigos selecionados:

**Quadro 2 – Artigos acadêmicos selecionados**

Título	Autor	Ano	Periódico
Scielo.org			
Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola	Luiz Carlos de Freitas	2014	Educação e Sociedade
Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte	Kadja Michele Ramos et al.	2015	Revista Brasileira de Ciência do Esporte
Scielo Brasil			
Propostas didático-pedagógicas e suas projeções para o ensino da educação física.	Érica Bolzan e Wagner dos Santos	2015	<i>Rev. educ. fis. UEM</i> [online]
Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação.	Kadja Michele Ramos Tenório	2012	Motriz: rev. educ. fis. [online].
Google Acadêmico			
Proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e	Ilezi Luciana Fiorelli Silva	2015	Ciências Sociais Unisinos

2015	Henrique Fernandes Alves Neto Daniel Vitor Vicente		
Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação	Eleonor Macedo	2014	Revista e-Curriculum
Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum	Nilda Alves	2014	Revista e-Curriculum
Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance	Jorge Luis Umbelino de Sousa	2015	Espaço do currículo
Base nacional comum, escola, professor	Roseli Machado Belmonte Kamila Lockmann	2014	Revista e-Curriculum
O público e o privado na educação - Projetos em disputa?	Vera Maria Vidal Peroni Maria Raquel Caetano	2015	Revista Retratos da Escola
“Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente	Alexandra Garcia Helena Amaral da Fontoura	2015	Revista e-Curriculum
Conselho municipal de educação e políticas de currículo: tecendo perspectivas de atuação na	Jorge Luis Umbelino de Sousa1	2016	Revista digital da secretaria de educação do estado da Paraíba

educação básica			
A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico	Ismar de Oliveira Soares	2016	Comunicação & Educação
Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas	Monica Ribeiro da Silva	2015	Revista Retratos da Escola
O pensamento curricular e os movimentos sociais cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo	Nilda Alves Nilton Alves de Almeida	2015	Revista Teias
BNC e educação infantil. Quais as possibilidades?	Rosânia Campos Maria Carmen Silveira Barbosa	2015	Revista Retratos da Escola
Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição	Antônio Augusto Gomes Batista Rosario Lugli Vanda Ribeiro	2015	37ª Reunião Nacional da ANPEd
Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública	Carmen Teresa Gabriel	2015	Revista Retratos da Escola
Base Nacional Comum para a Educação Infantil: um tema em debate	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	2015	Revista Veras
O conceito de diversidade no BNCC <i>Relações de poder e interesses ocultos</i>	Windy Brazão Ferreira	2015	Revista Retratos da Escola

GTTs CONBRACE XIX			
As propostas curriculares da educação física: colocando “os pingos nos is”	Ivan Luis dos Santos Marcos Neira	2015	ANAIS do XIX CBCE
As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática	Mayara Rocha Kadja Michele Tenório Marcílio Souza Júnior Marcos Neira	2015	ANAIS do XIX CBCE
As dimensões dos conteúdos de educação física no material de apoio ao currículo do estado de São Paulo	Yuri Marcio Lopes Otávio Tavares	2015	ANAIS do XIX CBCE
Análise das orientações curriculares de educação física do município de São Paulo: proposições e possibilidades	Camila dos Anjos Aguiar	2015	ANAIS do XIX CBCE
Pretensões e realidades do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro	José Mauro de Sá Oliveira Leandro Martins Costa Marco Antonio Santoro Salvador	2015	ANAIS do XIX CBCE
O currículo de educação física na rede municipal de São Paulo: análise dos relatos de experiência	Maria Emilia de Lima Marcos Neira	2015	ANAIS do XIX CBCE
Educação física nas escolas estaduais de Seropédica: currículo mínimo em ação	Isabela Damaceno Cruz Amparo Cupolillo	2015	ANAIS do XIX CBCE

--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, tomando por base as publicações encontradas nas bases de dados Scielo.org, Scielo Brasil, Google Acadêmico e nos GTTs do XIX CONBRACE.

Feita a seleção, o próximo passo foi ler os resumos, conclusões e capítulos relevantes para verificar o que cada trabalho trazia como foco de estudo. A partir desta leitura foram identificados seus objetivos, o que balizou a formulação de categorias de análise para o balanço, nas quais foram classificados cada trabalho.

Assim, operou-se a seguinte divisão por categorias: 1) *Relação direta com a BNCC* (16 trabalhos); 2) *Análise de proposições curriculares em nível nacional, anteriores a BNCC* (4 trabalhos); 3) *Análise das proposições curriculares formuladas pelas Secretarias estaduais e municipais* (10 trabalhos); 4) *Foco nos processos de criação e implementação das propostas curriculares (contexto de produção da política)* (2 trabalhos); 5) *Discussão de concepções de Educação Física e prática pedagógica, reconstrução do trabalho docente e as práticas discursivas em dispositivos curriculares de EF* (8 trabalhos); 6) *Relação entre movimentos sociais e currículo* (1 trabalho).

Para não nos distanciarmos dos objetivos deste trabalho, e tendo em vista o tempo disponível para consecução do mesmo, um dos critérios de seleção baseou-se nos trabalhos cuja temática central estivesse direcionada para as discussões acerca das reformas curriculares em nível nacional, seja por fazer referência direta à BNCC ou às discussões sobre currículo (da educação básica) anteriores a esta base.

Nesse sentido, as discussões que se propuseram a investigar os desdobramentos de reformas curriculares nos âmbitos das secretarias municipais e estaduais de educação foram excluídas desta seleção. Também foram refutados os trabalhos cuja proposição central girava em torno das discussões de concepções de Educação Física, prática-pedagógica, reconstrução do trabalho docente, das práticas discursivas em dispositivos curriculares de EF, bem como da relação entre movimentos sociais e currículo ou àqueles cujo foco estava direcionado para a educação infantil.

Desta seleção resultaram 18 trabalhos, sendo 16 artigos, 1 dissertação e 1 tese, os quais serão apresentados no capítulo a seguir.

## **2. CUIDADO! A ESCOLA É CAMPO FÉRTIL DE MOVIMENTO E LUTA: APRIMORAR O CONTROLE DA ESCOLA ALIENANDO OS PROFESSORES DO PROCESSO EDUCATIVO.**

Neste capítulo serão expostos os títulos dos trabalhos considerados de maior relevância para esta pesquisa, seguidos do local, dos autores e de uma breve descrição dos principais objetivos e das principais conclusões alcançadas. A ordem de apresentação se dará inicialmente pela categoria na qual está concentrado o maior número de trabalhos, ou seja, “estabelecer relação direta com a BNCC”. Em seguida serão apresentados os quatro trabalhos que foram classificados na categoria de “análises de proposições curriculares, anteriores à BNCC”. Ao final encontra-se uma síntese dos conteúdos do balanço de produção da literatura.

1) “A proposta da BNCC e o debate entre 1988 e 2015” de Ileizi Luciana Fiorelli Silva et al., publicado na revista Ciências Sociais/UNISINOS, São Leopoldo, em 2015. Neste localizam-se os principais marcos de elaboração de propostas curriculares nacionais desde 1988, focando nos resultados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Aponta que as propostas elaboradas em torno da BNCC dialogam com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998; 2013), as Matrizes de Referências do Exame Nacional do Ensino Médio e do Sistema de Avaliação da Educação Básica, além das propostas dos Estados e Municípios.

2) “Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação” de Elizabeth Macedo, Revista e-curriculum, São Paulo, 2014.

Busca identificar os agentes políticos públicos e privados que tem atuado na hegemonização de um dado sentido para esse termo (BNCC) e, conseqüentemente, para currículo. Como resultado, identifica a produção de novas formas de sociabilidade nessa política pública.

3) “Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum” de Nilda Alves, Revista e-curriculum, São Paulo, 2014. Este artigo foca na meta 18 do Plano Nacional de Educação (a respeito do plano de carreira dos profissionais da educação básica pública). O artigo considera que o muito que se tem falado sobre o que está contido nas metas 2 e 3 tem a finalidade de, por um lado, buscar resolver de modo rápido e privado a questão indicada nestas metas (a Base nacional comum) e, por outro lado, desviar a atenção da meta 18.

4) “Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance” de Jorge Luis Umbelino de Sousa, Revista Espaço do Currículo, 2015. Este



trabalho analisa os discursos e textos de diferentes sujeitos políticos em torno do debate corrente sobre a Base Nacional Comum Curricular, procurando entender como estas articulações discursivas representam a identidade do homem que se pretende formar na educação básica. Como resultado argumenta-se que o projeto de formação do estudante da educação básica, incutido nos discursos em torno de um currículo comum, aglutina a projeção da identidade de um homem apto a ser inserido no contexto da globalização e representa a escola como um espaço de instrução técnica para a formação performática do estudante.

5) “Base nacional comum, escola, professor” de Roseli Belmonte Machado e Kamila Lockmann, Revista e-curriculum, São Paulo, 2014.

A intenção deste artigo é discutir as múltiplas funções que a escola e o professor assumem na Contemporaneidade, tendo como articulador da discussão a elaboração de uma base nacional comum para o currículo escolar. Como conclusões percebem que há em curso a existência de uma expansão das tarefas e funções da escola contemporânea e a descentralização do professor no processo educativo. Compreendem as autoras que a elaboração de uma base nacional comum, para além do ensino, preocupa-se com a condução das condutas dos indivíduos, governando-os. Destacam como preocupante que a escola e os professores, dentre outras funções, gerenciem as mazelas sociais e conduzam os sujeitos, pois poderá ocorrer um afastamento do ensino.

6) “O público e o privado na educação - Projetos em disputa?” de Vera Maria Vidal Peroni e Maria Raquel Caetano, Revista Retratos da Escola, Brasília, 2015. Buscam mapear quem são os sujeitos envolvidos no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas relações com instituições públicas e privadas. Enfatizam que, no período atual, a garantia do acesso à educação pública foi ampliada, o que consideram um avanço nesse processo. No entanto, também verificam a presença cada vez maior do setor privado mercantil definindo a educação pública.

7) ““Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente” de Alexandra Garcia e Helena Amaral da Fontoura, Revista e-curriculum, São Paulo, 2015.

Buscam discutir a presença e a influência das lógicas de centralização curricular para a formação docente, os currículos produzidos e as tentativas de controle de identidades que se colocam em campo com os movimentos de proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como conclusões apontam que as centralizações curriculares, aliadas a um sistema de avaliação nacional centralizador e à formação docente, comprometem gravemente a possibilidade de que um sentido de “comum”, democrático, coletivo e

circunstancialmente definido, possa construir sentidos de sociedade menos desigual e mais democrática.

8) “Conselho municipal de educação e políticas de currículo: tecendo perspectivas de atuação na educação básica” de Jorge Luis Umbelino de Sousa, Revista digital da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, 2016. No que diz respeito a relação com a BNCC este artigo propõe-se a analisar o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular e o seu processo de consulta pública, procurando entender como o conselho municipal de educação pode atuar nesse contexto de luta pela hegemonia. Concluem os autores que o conselho municipal de educação é um órgão de natureza normativa e democrática, portanto deve estar inserido nas articulações políticas no campo do currículo, possibilitando diálogo e participação popular na construção de currículos cada vez mais pluralistas para a educação básica.

9) “A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico” de Ismar de Oliveira Soares, revista Comunicação & Educação, 2016. Buscam colher e avaliar informações sobre o pensamento da elite brasileira quanto aos possíveis processos de aproximação entre a Comunicação, suas linguagens e tecnologias e a Educação Básica. Tomam como objeto de estudo, o esboço de proposta de reforma curricular, disponibilizado para consulta pública (BNCC), no segundo semestre de 2015. Concluem que ganhou densidade, no Brasil, o pensamento que reconhece a indispensabilidade da aproximação entre a Educação e a Comunicação, suas linguagens e tecnologias. Verificam ainda a superação de uma expectativa instrumentalista da mídia.

10) “Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas” de Monica Ribeiro da Silva, Revista Retratos da Escola, Brasília, 2015. Este texto problematiza as relações entre políticas curriculares, ensino médio e BNCC, a partir da discussão de caráter conceitual sobre educação, formação humana e currículo, analisando as políticas para a última etapa da educação básica. Conclui com indagações acerca dos sentidos da formulação de uma base nacional comum curricular, como estas: Qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa?

11) “Centralização e padronização dos currículos: posições e tomadas de posição” de Antônio Augusto Gomes Batista et al., apresentado em sessão especial na 37ª Reunião Nacional da Anped, Florianópolis, 2015. Esta pesquisa foi demandada por um grupo de pressão posicionado a favor de uma BNC, que financiou um conjunto de investigações a fim de reunir elementos para orientar sua ação. Tratou-se de coletar e analisar argumentos

favoráveis e desfavoráveis de agentes envolvidos no debate sobre uma BNC. A pesquisa teve por objeto a construção do espaço de posições e das tomadas de posição – correspondentes a essas posições – sobre o debate a respeito do processo de centralização e padronização curricular. Como resultados destacam: 1) Os pontos de vista advindos de membros de sindicatos mais influentes se estruturam mais fortemente contrários à padronização curricular; 2) Os discursos dos professores de educação básica mostram distância do debate; 3) Os gestores de escolas particulares de elite evidenciaram, pela natureza das respostas, distância do debate tal como é feito pelas outras categorias de entrevistados ;4) A fala dos entrevistados com trajetórias na gestão educacional é marcada pelas questões de ordem prática e administrativa.

12) “Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública” de Carmen Teresa Gabriel, Revista Retratos da Escola, Brasília, 2015. O texto analisa processos de significação dos termos *nacional* e *comum* nas articulações discursivas, em meio aos debates curriculares atuais que definem a escola pública em dois contextos nacionais: Brasil e França. Uma das conclusões destacadas é que se assiste, no Brasil, a um movimento de apagamento dos aportes teóricos dos estudos de currículo acumulados nas últimas três décadas, em nome da necessidade de construção de um sistema nacional de educação. Trata-se de um movimento de centralização curricular, na busca de uma cultura escolar comum, por meio de estratégias que fortalecem os discursos de nação que a significam como antagônica de pluralidade e diversidade.

13) “O conceito de diversidade no BNCC: *Relações de poder e interesses oculto*” de Windyz Brazão Ferreira, Revista Retratos da Escola, Brasília, 2015. O ensaio tem como foco a concepção de currículo nacional comum da educação brasileira, com o objetivo de contribuir para a reflexão acerca do *conceito de diversidade*. Conclui que um novo documento oficial sobre currículo (BNCC) não é necessário, pois o Brasil já possui inúmeros documentos oficiais com a função de orientar as escolas das redes de ensino.

Ainda considera que, no atual debate sobre o currículo escolar no Brasil, é mais necessária e urgente uma reflexão qualificada sobre a política de multiplicação adotada como modelo para a formação docente em serviço do que um “novo currículo comum”.

14) “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola” de Luiz Carlos de Freitas, Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2014. Neste artigo examinam-se as implicações dos avanços das propostas dos reformadores empresariais para a educação, evidenciando as conexões entre as avaliações de larga escala, os processos internos de avaliação (formal e informal) nas escolas, bem como a proposta de

redefinição da base nacional comum curricular em curso. Como conclusão, argumenta-se que sem a discussão e definição prévia de uma matriz formativa, corre-se o risco de reforçar uma matriz meramente conteudista que deixe de fora importantes dimensões da formação humana na definição de uma base nacional comum.

15) “O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo” de Danielle dos Santos Matheus, tese de doutoramento pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, orientação de Alice Casimiro Lopes, 2013. Analisa o discurso da educação de qualidade nas políticas curriculares da educação básica de 2003 a 2011, concluindo que o significante de “Educação de qualidade” é tendencialmente vazio. A política de qualidade social da educação, portanto, constrói um discurso de promoção da justiça social por meio do currículo comum e da centralidade do conhecimento, lançando mão do vocabulário das perspectivas críticas e ao mesmo tempo utilizando-se de ações das perspectivas instrumentais, que reduz o currículo às dimensões instrucionais.

16) “Ordenamentos político-pedagógicos, parâmetros curriculares nacionais (pcns) e educação física escolar: uma leitura sobre as novas prescrições de um currículo ao ensino” de Clésio Acilino Antônio, dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, orientação de Eleonor Kunz, 2000. Trata da dimensão política, onde se discorre sobre os muitos ideais da reforma curricular, que vem sendo pautados, orientados a um novo papel do Estado nas políticas educacionais. Busca compreender como a área da EF está inserida no desenho curricular das PCN. Nas conclusões trabalham com a idéia de que se prevalecerem tais orientações curriculares federais extensas e detalhadas [...] tenderá a ocorrer uma excessiva homogeneização, senão da prática escolar, certamente do discurso que a informa. Concluem também que políticas curriculares predeterminadas tendem para uma autonomia escolar condicionada, a partir da individualização das questões de ensino.

17) “As propostas curriculares da educação física: colocando “os pingos nos is”” de Ivan Luis dos Santos e Marcos Garcia Neira, publicado nos ANAIS do XIX CONBRACE, 2015. O objetivo desta pesquisa (bibliográfica) foi repercutir sobre as matrizes curriculares da Educação Física, bem como sobre suas respectivas categorias identitárias. Como conclusão entende-se que o currículo cultural da Educação Física emerge como alternativa às propostas curriculares totalizantes apresentadas até então.

18) “As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática” de Mayara Rocha et al., publicado nos ANAIS do XIX CONBRACE, 2015. O estudo teve como objetivo analisar quais e como as teorias curriculares têm subsidiado os estudos curriculares da EF escolar no cenário das produções acadêmicas brasileiras. Assim foi

realizada uma revisão sistemática em periódicos da educação (A1 e A2) e da educação física (A2 à B2) inclusos no sistema WebQualis da CAPES triênio 2010-2012, com marco cronológico inicial de 1990 até 2013. Como conclusão infere-se que a maioria dos artigos analisados se inspirou nas teorias críticas, superando a preocupação apenas com questões técnicas/prescritivas do currículo.

Dentre as teorias críticas destaco a teoria Crítico-Superadora, elaborada por um Coletivo de Autores (2012), e pela qual fundamento minha prática pedagógica enquanto professor de EF. Esta tem como fundamento metodológico o materialismo histórico e dialético, portanto é considerada como inovadora para a área da EF. Assim como outras teorias críticas, tem suas origens no denominado *movimento renovador* da Educação Física dos anos 1980 (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998) cuja influência da aproximação teórica ao campo das ciências humanas deu origem a uma ruptura com as teorias de base epistemológica vinculadas às ciências exatas, as quais imputam um caráter biologicista à compreensão do objeto de estudo da EF.

Por fim, foram analisadas as referências de todos os trabalhos selecionados com o objetivo de localizar autores/as utilizados com maior frequência. Observou-se que na discussão de currículo permeada pela questão da política, os autores mais citados foram Michael Apple e Luiz Carlos de Freitas. Dos autores que pesquisam teorias do currículo, os mais citados foram Alice Casemiro Lopes e José Gimeno Sacristán.

## **2.1 Conclusões do balanço de produção**

Para as conclusões advindas deste balanço foram identificados dois agrupamentos. Um diz respeito aos aspectos que remetem à BNCC, com análises sobre sua forma, conteúdo e intenções. Por outro lado, temos conclusões diretamente relacionadas com as disputas curriculares no âmbito da área da Educação Física, bem como os desdobramentos em propostas para os currículos. A seguir serão expostas as sínteses de maior relevância do balanço de produção.

De acordo com Silva, (2015) a BNCC apresenta-se como movimento contínuo às políticas educacionais que a antecederam, como os PCN (1998) e as DCN (1998; 2013), o que pode representar apenas um aperfeiçoamento do projeto curricular já proposto, sem rupturas ou mudanças qualitativamente significativas para a educação básica. Nesse sentido, Ferreira

(2015) conclui que a BNCC não é necessária, pois argumenta que já existem diversos documentos curriculares cuja finalidade é orientar as escolas das redes de ensino.

O mesmo autor aponta que os esforços para aprimorar a educação básica deveriam ser em outro sentido “[...] é mais necessária e urgente uma reflexão qualificada sobre a política de multiplicação adotada como modelo para a formação docente em serviço do que um “novo currículo comum [...]” (FERREIRA, 2015, p. 314). Esta reflexão corrobora com uma das conclusões elaborada por Freitas (2014), na qual aponta a necessidade de uma “[...] discussão e definição prévia de uma matriz formativa [...]” que preceda a definição de uma BNCC, a fim de evitar o que considera uma “matriz meramente conteudista” (p. 1085).

Macedo (2014) salienta que a constituição de um currículo nacional não irá melhorar a educação assim como não garante o desenvolvimento ou a distribuição de renda. O que a BNCC oferece é o fracasso da educação, mas reforça a manutenção da hegemonia do ideário neoliberal de que ela é parte.

Machado e Lockmann (2014) concluem que há um movimento de ressignificação da escola, no qual se expandem suas tarefas e funções, bem como há tendência a descentralização do professor no processo educativo. Para elas a BNCC tem a intenção, para além do ensino, de controlar as condutas dos indivíduos a fim de governá-los. Aqui se explicita também a preocupação em que “a escola e os professores, dentre outras funções, gerenciem as mazelas sociais e conduzam os sujeitos, pois poderá ocorrer um afastamento do ensino” (p. 1609).

Outra conclusão em destaque diz respeito à relação estabelecida entre a BNCC e os mecanismos de avaliação que estão associados a este documento. Silva (2015) aponta que as propostas curriculares presentes na BNCC dialogam com as matrizes de referência de mecanismos de avaliação externa como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além das propostas dos estados e municípios. Freitas (2014) elucida o fato de que “a centralidade da categoria avaliação [...] vem fortalecer o controle ideológico dos espaços da escola” e que a BNCC também cumpriria esse objetivo, de controle ideológico, a partir do controle dos conteúdos (entrada), o que complementaria o controle exercido pelas avaliações externas (saída).

Ainda nessa perspectiva temos as conclusões de Garcia e Fontoura (2015), as quais revelam que “as centralizações curriculares, aliadas a um sistema de avaliação nacional centralizador e à formação docente, comprometem gravemente a possibilidade de que um sentido de “comum”, democrático, coletivo e circunstancialmente definido, possa construir sentidos de sociedade menos desigual e mais democrática” (p. 770).

Outra apreensão que resulta deste balanço está marcada pela explicitação do caráter tecnicista e com vistas à inserção no mercado de trabalho ao qual está vinculada os discursos que defendem a constituição de uma BNCC, o que representa um projeto de formação do estudante da educação básica que seja “apto a ser inserido no contexto da globalização” (SOUSA, 2015, p. 323).

Matheus (2013) afirma em sua tese que o discurso de “educação de qualidade” é tendencialmente vazio nas políticas de currículo de 2003 a 2011 e que estas políticas curriculares lançam mão de vocabulário afeito às teorias críticas “ao mesmo tempo utilizando-se de ações das perspectivas instrumentais [...] que reduz o currículo às dimensões instrucionais” (p. 8), reforçando a idéia do currículo de teor técnico-instrumental que vem balizando as políticas públicas para a educação no Brasil.

O caráter tecnicista e a formação dos estudantes direcionada para o mercado de trabalho são constatados, e podem ser melhor compreendidos, também no trabalho de Peroni e Caetano (2015). Embora as autoras concluam que, atualmente, há avanços para a educação devido à ampliação da garantia do acesso à educação pública, essa ampliação vem acompanhada de uma presença cada vez maior de setores privados mercantis, os quais vêm definindo boa parte das políticas para a educação pública no Brasil. Segundo as autoras, o sujeito coletivo que atua no sentido de impulsionar a BNCC chama-se “Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)”, o qual reúne sujeitos como Fundação Lemman, Consed, Undime, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, entre outros.

No âmbito da Educação Física o trabalho de Rocha et al. (2015) analisou o que vêm sendo publicado pela academia acerca das teorias curriculares da EF desde os anos 1990 até 2013. Foi considerada relevante a conclusão de que as teorias críticas vêm ocupando a maior parte da produção acadêmica acerca das propostas curriculares da EF, superando as abordagens técnico/prescritivas do currículo.

As contribuições da literatura consideram que não há necessidade de uma BNCC para orientar as escolas, para este fim já existem os PCN. A BNCC justifica-se apenas (do ponto de vista dos reformadores empresariais da educação) pelo viés do aprimoramento da política curricular implementada por meio dos PCN. De outro lado, o que seria fundamental para a discussão de uma BNCC não aconteceu, ou seja, a definição de uma matriz formativa, por exemplo, a partir do fomento de amplo debate acerca do que é uma boa educação? Assim evitando a formatação de uma matriz meramente conteudista.

Além disso, esta política representa a influência crescente de setores privados mercantis na definição da agenda educacional brasileira, os quais buscam na BNCC aprimorar o controle ideológico na escola, aperfeiçoando medidas anteriores como as avaliações externas e, conseqüentemente, aprimorando a alienação do professor do processo educativo, o que reforça a manutenção da hegemonia e do consenso em torno do ideário neoliberal da burguesia.

Finalmente, destacamos que não foi localizado nenhum trabalho que se propusesse a pesquisar o movimento entre as disputas e proposições curriculares da área da Educação Física com aquilo que é proposto para esta no documento da BNCC, donde se conclui que é escassa, senão inexistente, a produção que visa apreender o que a BNCC propõem para o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física.



### **3. ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Neste capítulo serão apresentadas as análises realizadas tomando por base as 1ª e 2ª versões preliminares da BNCC. A 1ª versão disponível desde 9 de setembro de 2015 e a 2ª lançada em 3 de maio de 2016, ambas disponibilizadas pelo Ministério da Educação no portal da BNCC. Além do olhar em sua acepção mais geral empreendido às versões, foram realizadas análises quanto à especificidade da Educação Física nos referidos documentos, acrescentando ainda uma comparação entre o que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais com o exposto na 2ª versão da BNCC.

#### **3.1 Aspectos gerais da 1ª versão**

O documento da 1ª versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular esteve submetido à consulta pública do dia 9 de setembro de 2015 até o dia 15 de março de 2016. Para participar da consulta pública era preciso cadastrar-se na página virtual da base e ingressar em um portal específico para esse fim.

Esta versão é composta por 301 páginas organizadas em 21 capítulos. Do ponto de vista físico é constituído por uma capa, seguida da apresentação da Base pelo ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, apresentação dos envolvidos na formulação da BNCC (Ministério da Educação, consed e UNDIME) e sumário.

Os capítulos são nomeados da seguinte forma: 1) Princípios orientadores da BNCC; 2) A educação especial na perspectiva inclusiva e a BNCC; 3) Documento preliminar à BNCC – Princípios, formas de organização e conteúdo; 4) A educação infantil na BNCC; 5) A área de linguagens; 6) Componente Curricular (CC) Língua Portuguesa; 7) CC Língua estrangeira moderna; 8) CC Arte; 9) CC Educação Física; 10) A área de Matemática; 11) A área de Ciências da Natureza; 12) CC Ciências; 13) CC Biologia; 14) CC Física; 15) CC Química; 16) A área de Ciências Humanas; 17) CC História; 18) CC Geografia; 19) CC Ensino Religioso; 20) CC Filosofia; 21) CC Sociologia.

A parte superior da capa é ilustrada por figuras que remetem a aspectos da cultura popular, de monumentos turísticos (como a ponte Hercílio Luz e prédios históricos) e de edificações características de distintos períodos da história do Brasil. Na região central está escrito em caixa alta “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”, enquanto na porção inferior estão inseridas as logomarcas da União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (consed), Governo Federal Pátria Educadora e Ministério da Educação.

O texto de apresentação do ministro da educação em exercício à época, Renato Janine Ribeiro, vem logo na sequência sob o título “Apresentando a Base”. Este é sucinto e se resume a uma página, na qual está ressaltado o caráter de *renovação* e *aprimoramento* da educação básica por meio da base. Salienta ainda o “forte sentido estratégico” da BNCC para atender aos “desafios de formação pessoal, profissional e cidadã” dos jovens no Brasil.

Os elaboradores do documento são apresentados na terceira página, que tem novamente as logomarcas de Ministério da Educação - Governo Federal Pátria Educadora, consed e UNDIME, agora na parte superior da página, estando os três alinhados lado a lado. Logo abaixo de cada logomarca são informados alguns dos cargos que compõem cada organização, com os nomes do respectivo representante dos cargos apresentados.

Em seguida vem o sumário e logo após um texto de três páginas, o qual se propõe a explicitar os 12 “Princípios orientadores da Base Nacional Comum Curricular” (ANEXO A). Neste tópico é explicitado o objetivo da BNCC em “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento” como parte do **direito à educação** dos cidadãos.

O próximo tópico faz referência à “Educação especial na perspectiva inclusiva e a BNCC”, cujos subitens são direcionados especificamente ao “atendimento educacional especializado – AEE” e ao “profissional de apoio”.

Na sequência, o que se tem é o capítulo “O documento preliminar à BNCC – Princípios, formas de organização e conteúdo”. Neste capítulo é resgatada a ideia dos 12 “direitos e objetivos de aprendizagem” e menciona-se a subdivisão da base em quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática).

Afirma-se a **base comum** como capaz de garantir os direitos à aprendizagem e desenvolvimento, salientando ainda, que para além da parte comum, há uma parte **diversificada** nos currículos. Explica também, que os “critérios de relevância e pertinência se materializam na definição de **eixos**”, para cada componente curricular, nos quais se organizam os objetivos de aprendizagem.

O texto apresenta ainda os temas integradores, que teriam a função de integrar os componentes de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas durante as etapas da educação básica. Esses temas são expressos como: **Consumo e educação financeira, Ética, Direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias e Culturas africanas e indígenas.**

Por fim, destaco trecho especificamente ligado às áreas da Educação Física e Artes. Neste é feita uma ressalva, pois, diferente dos demais componentes curriculares, os quais têm seus objetivos de aprendizagem estipulados para cada ano da escolaridade, os componentes Educação Física e Artes tem seus objetivos apresentados em relação a “ciclos de escolarização mais amplos”.

O capítulo que segue diz respeito à “Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular”. São 10 páginas nas quais são apresentados aspectos gerais do ensino nesta etapa da educação, os direitos de aprendizagem na educação infantil e os campos de experiência e objetivos de aprendizagem.

Logo após, temos o início do capítulo “A área de linguagens”. Nas duas primeiras páginas é feita uma apresentação da área. A área de linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua portuguesa, Língua estrangeira moderna, Arte e Educação Física. O texto advoga que esta integração dos quatro temas em uma mesma área “busca romper com uma lógica de organização escolar que reforça certa dissociação e hierarquia entre as linguagens”.

Segundo o documento, a esta área é atribuída uma importante tarefa da Educação Básica, a “tarefa do **letramento** (...) que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas (...)”. Portanto, cabe a área de linguagens a “formação de sujeitos leitores e produtores de textos”.

A primeira frase da segunda folha desse capítulo inicia desta forma “É também importante tarefa da área a garantia do direito de experimentar, criar, fruir e usufruir da vivência de diferentes manifestações artísticas, literárias e corporais (...)”. Assim, são situadas e incorporadas às áreas de Arte e Educação Física como componentes que contribuem para a consecução de “importante tarefa” educacional.

Em um parágrafo foca na língua estrangeira moderna e sua importância devido a crescente “participação em um mundo cada vez mais ampliado pelo acesso às tecnologias contemporâneas (...) e aos contatos crescentes com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades (...)”.

Por fim, fecha a apresentação remetendo à importância da área para se trabalhar “determinadas problemáticas do mundo contemporâneo”, definidas como “particularmente relevantes, para construir a relação do conhecimento, na área de linguagens, com a participação cidadã, tais como: identidades e interculturalidades, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, culturas e patrimônio, relações étnico raciais, ambiente e sustentabilidade, lazer e trabalho”.

Em seguida é apresentado o tópico “Objetivos gerais da área de linguagens na educação básica”. Neste são expostos os seguintes objetivos: a) interagir com práticas de linguagem; b) reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens; c) refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido; d) compreender a diversidade de manifestações lingüísticas, artísticas e de práticas corporais como construções sociais e culturais; e) Interagir com o outro; f) reconhecer a dimensão poética e estética.

O que segue são tópicos que discutem aspectos da área de linguagens em relação específica com os níveis de ensino fundamental e médio, quais sejam: “A área de linguagens no ensino fundamental”, “Objetivos gerais da área de linguagens no ensino fundamental”, “A área de linguagens no ensino médio” e “Objetivos gerais da área de linguagens no ensino médio”.

Findado o capítulo referente às áreas de linguagens em sua apreensão mais abrangente, são posteriormente apresentados capítulos específicos de cada componente curricular da área de linguagens. Cada capítulo é dividido em três subitens (pegaremos o componente curricular Arte como exemplo), apresentados da seguinte forma: i) Objetivo gerais do componente curricular Arte na educação básica; ii) Objetivos gerais de aprendizagem do componente curricular Arte no ensino fundamental; e iii) Objetivos de aprendizagem do componente curricular Arte no ensino médio. Apenas o componente curricular Educação Física apresenta um quarto subitem, nomeado “Objetivos de aprendizagem específicos por prática corporal em ciclos”.

A próxima área apresentada é a de Matemática, a única área que não apresenta subdivisões em componentes curriculares, sendo esta ao mesmo tempo área e componente curricular.

Posterior à Matemática está a área de Ciências da Natureza, da qual fazem parte os componentes curriculares Ciências, Biologia, Física e Química. Seguida desta, está a última área apresentada, a de Ciências Humanas, representada pelos componentes curriculares História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia.

Portanto, são apresentadas quatro áreas do conhecimento subdivididas em quatorze componentes curriculares, cujos objetivos são apresentados inicialmente de forma geral, mas também como objetivos de aprendizagem específicos para cada etapa da educação básica.

Para cada componente curricular são estabelecidos objetivos de aprendizagem, sendo que cada um dos objetivos é identificado por um código. Por exemplo, no primeiro ciclo de aprendizagem do ensino fundamental para o componente curricular Educação Física há o

objetivo de aprendizagem “Reconhecer as características das brincadeiras e jogos presentes na comunidade e região”, o qual é precedido do código “LIEF1COA005”.

Destacamos ainda que o documento analisado não apresenta referências bibliográficas.

### 3.2 Aspectos gerais da 2ª versão

Passamos a descrever a segunda versão da BNCC, a qual conta com 652 páginas, documento que foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 03 de maio de 2016. Segundo notícia veiculada no portal da educação do MEC ficará a cargo dos conselheiros fazer a avaliação final do documento, após a etapa de discussão nos estados da federação (BRASIL, 2016)<sup>4</sup>. A versão definitiva que seria publicada no mês de junho de 2016, segundo divulgado no portal virtual da BNCC do MEC, agora tem sua publicação prevista para o mês de novembro de 2016 (PORTAL TERRA, 2016).

A capa se manteve praticamente a mesma apresentada na 1ª versão. Em sua parte superior é ilustrada por figuras que remetem a aspectos da cultura popular, de monumentos turísticos (como a ponte Hercílio Luz e prédios históricos) e de edificações características de distintos períodos da história do Brasil. Na região central está escrito em caixa alta “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR” seguido de “2ª versão revista”, enquanto na porção inferior estão inseridas as logomarcas da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (consed), Governo Federal, Pátria Educadora e Ministério da Educação.

Após a capa há uma folha em branco, a qual segue uma folha de rosto onde consta, de cima para baixo, os seguintes dizeres: “Ministério da Educação”, “**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**”, “**PROPOSTA PRELIMINAR – SEGUNDA VERSÃO REVISTA**” e “abril / 2016”.

Os elaboradores do documento são apresentados no formato de lista de nomes a partir da página 4 até a página 15, os quais são enunciados da seguinte forma: 1) Ministério da Educação; 2) Consed; 3) Undime Nacional; 4) Equipe de assessores especialistas<sup>5</sup>; 5)

---

<sup>4</sup> Segundo notícia veiculada no site da Consed, nos dias 20 e 21 de junho foi realizado um seminário em Brasília-DF, no qual os coordenadores estaduais da BNCC tiveram acesso a uma proposta de metodologia para balizar os Seminários Estaduais que deverão ocorrer de junho a agosto de 2016 em todos os estados da federação e no Distrito Federal. A etapa de Santa Catarina está prevista para os dias 19 e 20 de julho. (PORTAL CONSED, 2016).

<sup>5</sup> Um dos nomes listado no Comitê de Assessores é o de Alex Branco Fraga, professor no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Comissão de especialistas<sup>6</sup>; 6) Professores que colaboraram como revisores do documento BNCC; 7) Assessoria de comunicação social ao portal da BNCC; 8) Equipe de arquitetura da informação do portal da BNCC; 9) Equipe de sistematização das contribuições ao portal da BNCC; 10) Coordenadores institucionais das comissões estaduais para a discussão da BNCC.

Nas páginas 16 e 17 são listadas as 32 Associações Profissionais e Científicas para as quais o Ministério da Educação agradece às contribuições à BNCC<sup>7</sup>. Outra lista de agradecimentos está registrada nas páginas 18,19 e 20, dessa vez dos pesquisadores que contribuíram na forma de pareceres críticos sobre a primeira versão da BNCC<sup>8</sup>.

No sumário não há numeração por capítulos, subitens, etc. Está organizado por itens: a) em caixa alta e com fonte maior que os demais; b) apenas em caixa alta e; c) tópicos com letras minúsculas. Porém, no corpo do documento, há uma numeração de 1 a 7 proposta para alguns itens, qual sejam: 1) SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; 2) PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO; 3) A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; 4) ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL; 5) AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; 6) A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL; 7) A ETAPA DO ENSINO MÉDIO.

Tomando por base os itens do sumário apresentados em caixa alta, consideramos que o documento está organizado em 41 capítulos. Além destes tópicos, na sequência dos capítulos que introduzem cada uma das áreas para cada etapa da educação básica, são apresentados os componentes curriculares que a compõem. Por exemplo, no tópico “A ÁREA DE LINGUAGENS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” seguem os subitens: A Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental; A Língua Estrangeira Moderna nos Anos Finais do Ensino Fundamental; A Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental; A Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

---

<sup>6</sup> A comissão de especialistas para o Componente Curricular de Educação Física é composta por Vagno Ferreira de Sousa (PA/Undime); Elias Carvalho Pereira Júnior (ES/Consed); Marcos Garcia Neira (USP); Admir Soares de Almeida Junior (PUC/MG).

<sup>7</sup> Dentre as Associações listadas consta o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), representado pela presidenta Simone Rocha.

<sup>8</sup> Do componente curricular Educação Física foram José Angelo Gariglio (Universidade Federal de Minas Gerais); Lívia Tenorio Brasileiro (Universidade de Pernambuco); Marta Genú Soares (Universidade de Estado do Pará); Ricardo Rezer (Universidade Comunitária da Região de Chapecó); Valter Bracht (Universidade Federal do Espírito Santo); Vânia de Fátima Matias de Souza (Universidade Estadual de Maringá); Anegleyce Teodoro Rodrigues (Universidade Federal de Goiás); Rodolfo Rozengardt (Universidad Nacional de La Pampa/ Universidad Nacional de Avaellaneda).

O primeiro texto “SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR” inicia anunciando a apresentação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Em seguida remete a Base a uma exigência da legislação, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996; 2013), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) e que deve se constituir como “um avanço na construção da qualidade da educação”.

Também é explicitado o caráter normativo da BNCC para que as escolas elaborem seus currículos, constituindo-se, portanto, como “Instrumento de gestão pedagógica das redes”. Destaca-se ainda a recorrência da palavra “cidadania” e o discurso de inclusão social relacionado à superação da discriminação social. São desenvolvidos nesse capítulo ainda os subitens: a) o papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento; b) A BNCC e a construção de um sistema nacional de educação; c) O processo de construção da BNCC; e d) BNCC, planejamento, Gestão Pedagógica e Currículo.

No capítulo seguinte “PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO” outra vez são trazidos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento como necessários para o exercício da cidadania. Esses direitos são subdivididos em direitos éticos, políticos e estéticos (ANEXO B), nos quais se fundamentam as DCN e que remetem novamente ao combate à discriminação, preconceito e exclusão.

Neste capítulo ainda seguem subitens. O primeiro deles é “A BNCC e as modalidades da Educação Básica”. Anuncia-se que será necessário, posteriormente à BNCC, a produção de documentos que tratem de como as especificidades das modalidades da educação básica serão tratadas. As modalidades enunciadas são: a) Educação de Jovens e Adultos (EJA); b) Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; c) Educação do Campo; d) Educação Escolar Indígena; e) Educação Escolar Quilombola; f) Educação para as Relações Étnico-Raciais; g) Educação Ambiental; h) Educação em Direitos Humanos.

Destacamos que há um subitem em destaque para a “educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”, neste são expostas, em tópicos com um parágrafo curto para cada, as Atividades do Atendimento Educacional Especializado – AEE, como Estudo de caso, Plano de AEE, Ensino do Sistema Braille, Ensino do uso do Soroban, Profissional de apoio, entre outros.

O capítulo “A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR” vai da página 44 até a 53. Neste capítulo a BNCC é entendida como documento que avança em relação aos

documentos normativos anteriores, pois define os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ainda apresenta a organização das etapas de escolarização na BNCC e as subdivisões dentro de cada uma delas.

A educação Infantil é dividida em 3 faixas etárias: a) bebês (0 a 18 meses); b) crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); e c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No Ensino Fundamental há duas fases: a) Anos Iniciais (1º ao 5º ano de escolarização); e b) Anos Finais (6º ao 9º ano de escolarização). Para o Ensino Médio não foram apresentadas subdivisões.

Por fim é apresentado o papel dos temas especiais na estrutura da BNCC. Estes são entendidos como temas sociais contemporâneos que perpassam as experiências de vidas dos sujeitos e seus contextos. Explica que são oriundos de alterações nas orientações curriculares da LDB, por meios de leis e decretos, aqui especificados por seus números e títulos. Os temas especiais apresentados são: a) Economia, educação financeira e sustentabilidade; b) Culturas indígenas e africanas; c) Culturas digitais e computação; d) Direitos humanos e cidadania; e e) Educação ambiental.

O próximo capítulo é nomeado “A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, são 32 páginas nas quais se apresentam indicações para a educação infantil. Seus subitens tratam primeiro de uma introdução ao tema, seguido da relação da BNCC com as DCN da educação infantil, currículo na educação infantil, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e conclui com um quadro demonstrativo dos objetivos de aprendizagem, definidos em uma frase e por um código específico para cada objetivo.

O capítulo de número 5 segundo o documento chama-se “AS ÁREAS DO CONHECIMENTO E SEUS COMPONENTES CURRICULARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”. Esta sessão apresenta as áreas do conhecimento e os componentes curriculares que a integram, com foco nos fundamentos de cada área. Anuncia que não há caráter normativo para os textos apresentados nessa seção, indicando possibilidade de mudanças de acordo com cada escola, nesse sentido comunica que “Tais fundamentos devem ser ressignificados à luz dos interesses e necessidades de cada sistema educacional e de cada escola [...]”.

O texto segue apresentando as áreas uma a uma. Com relação à área de Linguagens, aponta a amplitude que se pretende abarcar, o que recobre linguagens verbal, musical, visual e corporal, estas consideradas indispensáveis para a participação da vida social. Apoiados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica indicam que fazem parte desta área, do



1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, sendo incluído o componente Língua Estrangeira Moderna do 6º ano em diante.

Para além da área de Linguagens são apresentadas às áreas de Matemática, Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ensino Religioso.

No tópico “A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL” são apresentados primeiramente os “eixos de formação do Ensino Fundamental”, qual sejam: Eixo 1: *Letramentos e capacidade de aprender*; Eixo 2: *Leitura do mundo natural e social*; Eixo 3: *Ética e pensamento crítico*; Eixo 4: *Solidariedade e sociabilidade*, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Passada a introdução geral, referente aos eixos de formação, são apresentados dois subitens 6.1 – OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL e 6.2- OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Para os anos Iniciais do Ensino Fundamental são apresentados os tópicos “Os/as estudantes e sua relação com o conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental”, “As áreas de conhecimentos e os componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e um tópico para cada área do conhecimento com relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os anos Finais do Ensino Fundamental segue-se a mesma lógica de apresentação com uma única diferença, não há o tópico relacionado às “áreas do conhecimento e os componentes curriculares nos anos finais do Ensino Fundamental”.

O capítulo de número 7 chama-se “A ETAPA DO ENSINO MÉDIO”. Neste como nos outros capítulos, aponta-se para a organização da BNCC de acordo com as leis que regulamentam esta etapa. É destacado o compromisso da base comum em desenvolver alternativas que superem a fragmentação dos conhecimentos e torne o trato com o conhecimento algo que motive e seja interessante aos estudantes.

No texto seguem os itens que discutem o Ensino Médio na BNCC, são eles: “Os estudantes e sua relação com o conhecimento no Ensino Médio”, “Finalidades, dimensões e eixos de formação do Ensino Médio”, “Progressões e caminhos de formação integrada no Ensino Médio”, “As possibilidades de integração do Ensino Médio à educação profissional e tecnológica”, “As áreas de conhecimentos e os componentes curriculares no Ensino Médio”, e um item para cada Área do conhecimento no Ensino Médio, seguido de subitens para cada componente curricular inserido na referida área do conhecimento.

Os Eixos de formação para essa etapa da educação básica são assim nomeados: Eixo 1: *Pensamento crítico e projeto de vida*; Eixo 2: *Intervenção no mundo natural e social*; Eixo 3: *Letramentos e capacidade de aprender*; Eixo 4: *Solidariedade e sociabilidade*.

Destaca-se ainda que para cada área do conhecimento há um item que apresenta as “Unidades curriculares da Área X para o Ensino Médio”, onde são organizados em formato de quadro os objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. Para cada temática são apresentados, em uma frase, o objetivo proposto, o qual vem acompanhado de um código que o identifica. Por exemplo, na temática “o mundo dos esportes” há o objetivo “(EM40LI01) Experimentar e recriar uma ou mais modalidades dos esportes de combate, bem como outros esportes com potencial para o envolvimento em práticas de lazer.”

Sobre os códigos das disciplinas o documento não contém explicação do que representam. Ao que parecem, as primeiras duas letras maiúsculas, por exemplo, “EM” indica as letras da etapa da educação básica, nesse caso **Ensino Médio**. O primeiro número representa uma codificação específica para cada componente curricular do Ensino Médio (Educação Física = 40; Arte = 30; Dança = 20), no Ensino Fundamental os dois primeiros números indicam o ano do ensino fundamental (02 = 2º ano do Ensino Fundamental). As duas letras que seguem indicam, no Ensino Médio a área, exemplo de “LI” para representar Linguagens, já no Ensino Fundamental indicam o componente curricular “EF” = Educação Física ou “LP” = Língua Portuguesa, por exemplo. Já os dois últimos dígitos indicariam um ordenamento de cada objetivo de aprendizagem para cada componente curricular.

O documento não apresenta referências bibliográficas, de modo que não é possível verificar quais os autores e teorias que serviram de base para a construção dos fundamentos de cada componente curricular.

Em síntese, entre as alterações destacadas percebe-se que houve um alargamento de conteúdos da primeira para a segunda versão no sentido de especificação e definição de conceitos. Os códigos dos objetivos de aprendizagem também receberam novo tratamento. Ainda acrescentou-se à 2ª versão os nomes dos formuladores, bem como agradecimentos a associações, entidades científicas e pesquisadores colaboradores da BNCC.

### **3.3 A Educação Física na BNCC – comparativo entre as 1ª e 2ª versões**

No documento em sua 2ª versão, o Componente Curricular Educação Física será citado pela primeira vez (descontando os elementos pré-textuais) a partir do capítulo “As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular”, na página 87. A partir da página 99, sob o título “Educação Física”, serão treze páginas que tratam de uma forma geral o que se espera para a área, abarcando temas como

“fundamentos do componente”, “a estrutura do componente na educação básica”, “a organização dos objetivos em ciclos” e “as dimensões do conhecimento”.

Como principal fundamento é apresentado o objeto de estudo da área, qual seja a “cultura corporal de movimento”. Esta abarca as práticas corporais, “concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento” (p.100). Estão destacados ainda três elementos fundamentais comuns a todas as práticas corporais: a) apresentar como elemento essencial o movimento corporal; b) possuir uma organização interna pautada por uma lógica específica; c) serem produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e saúde.

No que diz respeito aos aspectos históricos o documento remonta ao que tradicionalmente era entendido como Educação Física, ou seja, “uma atividade destituída de intenção pedagógica, marcada por uma prática meramente recreativa [...] pelo desenvolvimento da aptidão física e desportiva [...]” (p.99). Nesse sentido, salienta que a concepção de educação Física da BNCC já pode ser observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, e que esta concepção é reflexo do Movimento Renovador da área (início da década de 1980), com teorias notadamente influenciadas pela perspectiva crítica da educação.

São retratados brevemente 4 desafios para materialização da proposta elaborada na BNCC, são eles: a) *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.

No que se refere à estrutura do componente na educação básica, são apresentadas as manifestações da cultura corporal de movimento, em torno das quais serão elaborados os objetivos de aprendizagem para os 5 ciclos de ensino. As práticas apresentadas são **Brincadeiras e jogos; danças; esportes; ginásticas** (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal); **lutas e práticas corporais de aventura**. A estes elementos seguem, um a um, uma definição do que são e o que devem abarcar enquanto conteúdos da área.

A organização dos objetivos em ciclos é apresentada em novo tópico. Refere-se à organização em ciclos de aprendizagem, definidos em 5 ciclos de escolaridade. O 1º ciclo compreende os 3 primeiros anos do ensino fundamental, o 2º ciclo diz respeito aos 4º e 5º ano, o 3º ciclo aos 6º e 7º, o 4º ciclo aos 8º e 9º ano enquanto o 5º ciclo compreende todo o ensino médio. No final deste tópico é ilustrada, em formato de tabela, a distribuição dos objetivos de aprendizagem conforme a prática corporal nos cinco ciclos da Educação Básica.

Considera-se a educação em ciclos uma especificidade da área da Educação Física, a qual deve propor objetivos de aprendizagem para a educação básica, porém, sem a necessidade de pré-determinação de um mesmo programa de ensino para todas as escolas brasileiras. Há margem de escolha, que se restringe a antecipar ou aprofundar conhecimentos posteriormente, como pode ser observado no seguinte trecho:

“[...] os objetivos apontados como base curricular indicam que o estudante tem direito a aprender determinados conhecimentos em cada etapa. Isso não impede que os projetos escolares do componente antecipem, ou aprofundem, posteriormente, as aprendizagens previstas para determinada fase” (p. 107).

Por fim, são definidas brevemente as 8 dimensões do conhecimento que permitem tematizar cada um dos objetivos, para cada uma das práticas corporais, como saberes escolares. As dimensões são: *Experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário*.

A educação física é tratada novamente a partir da página 240, no capítulo “A educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. São duas páginas de texto e 10 expondo os quadros com os objetivos de aprendizagem. De forma geral não são apresentados novos elementos da área, apenas reforçados preceitos anteriormente enunciados.

Essa etapa irá abarcar os primeiro e segundo ciclos de aprendizagem, nos quais deverão ser trabalhadas as seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal) e lutas. São apresentadas breves explicações das formas de progressão para cada manifestação da cultura corporal de movimento proposta, bem como a explicitação de que a prática corporal “lutas” inicia somente no segundo ciclo.

No texto encontra-se uma tabela com os objetivos de aprendizagem para cada ciclo de ensino de acordo com as práticas corporais pré-estabelecidas. No primeiro ciclo são 7 objetivos para Brincadeiras e jogos, 6 para Esportes, 7 para Ginásticas e 7 para Danças. No segundo ciclo são 8 para Brincadeiras e jogos, 9 para Esportes, 8 para Lutas, 7 para Ginásticas e 8 para danças.

O próximo capítulo analisado é “A educação física nos anos finais do ensino fundamental”, na página 382. São novamente duas páginas introdutórias seguidas de tabela contendo os objetivos de aprendizagem propostos para cada ciclo. São citadas, em 10 itens (ANEXO C), as metas para a educação física nessa etapa da educação básica, a qual compreende o terceiro (6º e 7º ano) e quarto ciclos (8º e 9º ano)

As práticas propostas para essa etapa são: danças, esportes, ginásticas (demonstração e condicionamento físico), lutas e práticas corporais de aventura. O terceiro ciclo é composto por 11 objetivos para Esportes, 8 para Lutas, 14 para Ginásticas, 7 para Práticas Corporais de Aventura e 8 para Danças.

Na comparação entre a primeira e 2ª versão da BNCC foram identificadas algumas alterações, a iniciar pelo número de páginas destinadas a tratar deste componente curricular. Na 1ª versão foram 21 páginas corridas, sendo 4 de texto e 17 com a listagem dos objetivos de aprendizagem. Já na 2ª versão foram 51 páginas destinadas à Educação Física, sendo 21 de texto e 31 contendo os objetivos de aprendizagem. Este acréscimo significou maior detalhamento da proposta da BNCC para a área, sobretudo pela definição e aprofundamento de conceitos antes apenas mencionados.

A disposição das páginas também sofreu alteração. Se na primeira versão o texto integral foi apresentado em um capítulo, qual seja “componente curricular educação física”, na versão posterior os textos referentes à área em questão foram divididos por etapas da educação básica e um texto introdutório sobre cada um dos componentes inseridos na área de Linguagens. Nesta divisão, os fundamentos e orientações gerais ficaram concentrados nas 13 páginas do item “Educação Física”, presente no capítulo “As áreas do conhecimento e seus componentes curriculares na Base Nacional Comum Curricular”, o que deu mais organicidade ao texto.

O conceito que define o objeto de estudo da área não foi alterado entre as versões, sendo definido como a *Cultura Corporal de Movimento*. Nessa perspectiva, as práticas corporais são a categoria definidora das “manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos”, porém, enquanto na primeira versão apenas era citado tal termo, no documento subsequente há uma definição para o mesmo, assim exposto “[...] conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem, em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (p. 100).

Outra alteração foi percebida com a supressão dos 9 objetivos gerais do Componente Curricular da Educação Física na educação básica. O mais próximo dessa enunciação de

objetivos pode ser percebido no item “A Educação Física nos anos finais do ensino fundamental” onde são expostas 10 metas para a educação física nesta etapa, as quais guardam certa semelhança com algumas das metas propostas de forma geral na versão anterior da base.

Os objetivos de aprendizagem **por prática corporais em ciclo** se mantiveram dentro da mesma organicidade, ou seja, 5 ciclos de aprendizagem, sendo 1º ciclo – 1º, 2º e 3º ano; 2º ciclo - 4º e 5º ano; 3º ciclo - 6º e 7º ano; 4º ciclo – 8º e 9º ano; e 5º ciclo - Ensino Médio. O que mudou nesse sentido foram as práticas corporais propostas, por exemplo: Práticas corporais rítmicas, Exercícios Físicos e Práticas Corporais Alternativas foram suprimidos na 2ª versão. Em contraposição foram incorporadas as Danças e as Ginásticas receberam uma subdivisão em três modalidades: a) Demonstração; b) Condicionamento Físico; e c) Conscientização Corporal. Além disso, na 2ª versão cada prática corporal foi tratada em um texto próprio de definição.

As dimensões pelas quais a área baseia sua inserção se mantiveram praticamente as mesmas, com pequenos acréscimos na 2ª versão. Estas passaram de “Lazer e Saúde” para “Lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde”. Também seguiram presentes na 2ª versão excertos destinados a problematizar o “caráter acessório” imputado historicamente a Educação Física escolar, bem como aqueles que remetem à área uma diferença com relação aos outros componentes curriculares, especificamente no que se refere à identidade para além da racionalidade típica dos saberes científicos. Ainda como semelhança, notou-se a presença do conceito “processo saúde/doença” em ambos os documentos, o qual remete à área da saúde coletiva.

Nos dois documentos foram estabelecidas dimensões do conhecimento que permitem tematizar o componente curricular como saberes escolares. Entre as versões houve alteração. Na 1ª constavam: *Experimentação e produção, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise e compreensão crítica das práticas corporais e Protagonismo comunitário*, estas apenas citadas. Já na 2ª versão apresentou-se de forma semelhante, porém com algumas mudanças, a qual segue: *Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário* sendo que nesta 2ª versão há uma descrição com um parágrafo para cada termo.

Foram incorporados outros elementos à 2ª versão, entre eles: a) os aspectos históricos da área, sobretudo a referência ao movimento renovador do início dos anos 1980; b) uma ressalva a respeito da dimensão do lúdico na área “o qual não pode ser transformado na meta do componente” (p.103); c) a noção dos desafios que estão postos para materialização da

proposta da BNCC para o Componente Curricular (desafios apresentados no quarto parágrafo deste texto); e d) um quadro que ilustra as práticas corporais propostas para cada ciclo de ensino.

A cada objetivo de aprendizagem segue um código que o define, porém houve alteração no formato do código, bem como na redação dos objetivos. Por exemplo, na 1ª versão lia-se “LIEF3COA072 Fruir/desfrutar e apreciar tanto o (s) esporte (s) escolhido (s) para praticar de forma autônoma, como as demais modalidades experimentadas, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo”, enquanto na 2ª versão temos o seguinte “(EF06EF03) Fruir a experimentação de diversos tipos de esportes, valorizando do trabalho coletivo e o protagonismo”.

Destacamos que as análises sobre o que a BNCC propõe para o trabalho pedagógico dos professores de educação física será centrada no que está relacionado ao Ensino Fundamental. A delimitação proposta leva em consideração esta etapa da educação básica como a que abarca o maior volume de conteúdos, bem como tem o maior número de alunos matriculados dentre as distintas etapas da educação.

### **3.4 Dos Parâmetros Curriculares à Base Nacional Comum Curricular**

Outro movimento investigativo realizado foi no sentido de analisar o que se modifica entre o que está proposto nos PCN e na 2ª versão da BNCC para o trabalho dos professores. Esta análise se deu a fim de buscarmos elementos para compreender as disputas em torno do currículo na área e o que esta nova proposição modifica em relação à proposta anterior.

Ao analisar os sumários já se percebem algumas diferenças entre os PCN e a BNCC. O primeiro destaque diz respeito à avaliação. Enquanto nos PCN há um tópico específico para a avaliação (uma página de apresentação das linhas gerais do que se espera avaliar no componente curricular), na BNCC não é feita nenhuma menção a forma de se avaliar as aulas de educação física. Além disso, nos PCN ao final de cada capítulo destinado aos ciclos de ensino, são apresentados os “critérios para avaliação” do referido ciclo. Na BNCC sequer está presente a palavra avaliação nos textos relacionados a este componente curricular, exceto uma aparição no sentido de “avaliação corporal”.

A ausência de menção ao quesito de avaliação parece ser reflexo do aprimoramento do método de avaliar por fora das escolas, mediante avaliações externas de larga escala. Assim, tanto para a área de Educação Física quanto para as demais áreas o quesito avaliação não está especificado no documento. A referência sobre o tema é dada no início do texto da base, onde

são estabelecidas as “quatro políticas que decorrem da BNCC” (p.26), dentre elas a Política de Avaliação da Educação Básica.

As avaliações externas de larga escala estão organizadas de maneira a complementar o modelo empresarial de educação, ou seja, sob esta ótica gerencial os resultados são estabelecidos mediante índices de aproveitamento e comparações entre instituições. No caso da educação, tais avaliações servem para ranquear as instituições a fim de comparar desempenho. Segundo Feitas, (2014b) os reformadores empresariais “desenvolvem processos de avaliação em larga escala censitários com a finalidade de alavancar processos de responsabilização da escola ignorando os fatores sociais que dificultam a ação da escola” (p. 53). Zanardini (2011) também aponta que nos últimos anos houve no Brasil um “recrudescimento da relevância atribuída aos mecanismos de avaliação educacional em larga escala.” (p.102).

No caso da EF, os conteúdos que compreendem a área não fazem parte das avaliações nacionais de larga escala para o ensino fundamental, como Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM e ANA. Porém, como a disciplina também é componente obrigatório do currículo, esta parece ter entrado na mesma formatação dos objetivos de aprendizagem das demais áreas que compõem as referidas avaliações de larga escala.

Os PCN abordam a educação física tomando como objeto do conhecimento a cultura corporal, considerando que circunscritas a esta existem as especificidades, denominadas de práticas corporais, qual sejam: **o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta**. Já na BNCC o conceito definidor do objeto de estudo é cultura corporal de movimento, também expresso por diferentes práticas corporais, agora classificadas como: **brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas** (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), **lutas e práticas corporais de aventura**.

Ambos os documentos indicam que a educação física escolar deva estimular e educar para a cidadania. Na PCN temos a seguinte passagem “A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da educação física escolar para o pleno exercício da cidadania [...]” (p. 28). Já na BNCC o trecho que exemplifica o exposto é o seguinte “[...] no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas, voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.” (p. 110). Portanto, este objetivo fundamental dos documentos segue o mesmo.

Com relação ao entendimento de saúde, temos no PCN um atrelamento à concepção que aborda a questão pelo viés da Atividade Física relacionada à Saúde. Fatores de risco, sedentarismo e estresse figuram entre algumas das categorias que dão suporte a esta



concepção, o que pode ser percebido no seguinte excerto “Sabe-se, por exemplo, que a mortalidade por doenças cardiovasculares vem aumentando e entre os principais fatores de risco estão a vida sedentária e o estresse.” (p. 29). Já na BNCC o que se tem é a utilização do conceito processo saúde-doença, portanto deslocando o entendimento da área sobre Saúde para um campo diferente do que orientava o documento anterior.

Outro destaque diz respeito ao deslocamento de “conteúdos” para “objetivos de aprendizagem”. Enquanto no documento de 1998 denominam-se de **conteúdos** as manifestações da cultura corporal, na BNCC o que se tem é o desígnio de **objetivos de aprendizagem**.

Uma das intenções desta mudança parece ser destinada a melhor operacionalização das avaliações externas. Estas não terão mais o seu foco nos conteúdos, mas sim nos objetivos de aprendizagem, pré-definidos e estritamente elaborados para cada ano escolar. Dessa forma, desloca-se do caráter educacional mais amplo, de apreensão de conhecimentos, para uma abordagem onde o que se avalia é a capacidade de aprender, cuja máxima seria o “aprender a aprender”. (DUARTE, 2001). A quem interessa esse tipo de educação?

#### 4. PROPOSIÇÕES DA BNCC AO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para responder a questão norteadora deste estudo, qual seja: o que a BNCC propõe para o trabalho pedagógico de professores de Educação Física? Serão apresentadas considerações tomando por base o que o documento da BNCC anuncia como possibilidades de trabalho aos professores de educação física.

A primeira consideração diz respeito à ausência de 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. Nesse sentido, pode-se inferir que a BNCC propõe que os professores de Educação Física não atuem na etapa da Educação Infantil.

Outra proposição que se apreende do texto relaciona-se com a ênfase na *transformação* da prática dos professores, requisito necessário a fim de elevar a disciplina a um patamar de maior respeitabilidade, equiparando-a as demais áreas do conhecimento. No texto é negado o caráter acessório, comumente imputado a este componente curricular na história recente, e em seu lugar se reforça a importância singular da disciplina para o desenvolvimento da linguagem própria da cultura corporal de movimento.

Para elucidar o exposto, foram extraídos os seguintes excertos da 2ª versão: “Nas aulas, tais práticas devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução de um conjunto de conhecimentos necessários à formação do cidadão [...]” (p. 99) e “A vivência não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível.” (p. 100)

Nesse sentido, a BNCC propõe que os professores de educação física assumam os conhecimentos da área como **imprescindíveis** ao pleno desenvolvimento dos estudantes, por meio de um trabalho que tenha intencionalidade pedagógica e que seja centrado nas práticas corporais com vistas ao desenvolvimento da cidadania. A seguir apresento duas formas de análise para estas proposições.

Uma delas é a de que a BNCC aparenta avançar no sentido de propor alterações objetivando que o componente curricular consiga estabelecer uma relação orgânica com os projetos didático-pedagógicos das escolas, que seja dotado de intencionalidade pedagógica e que propicie aos alunos a apropriação dos conhecimentos próprios da cultura corporal de movimento, produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade.

Conquistar legitimidade aparenta avançar na busca por identidade da área no contexto escolar. Porém, cabe questionarmos em que momento essa abertura de espaço para reafirmação da Educação Física como componente curricular acontece? Afinal, que escola é essa?

Neste trabalho não será possível aprofundar sobre as perguntas propostas, porém o que é perceptível, ainda que de forma geral, é a concatenação de medidas que são apresentadas como políticas públicas educacionais no Brasil, as quais vêm desqualificando a educação pública, ao passo que, contraditoriamente, se expande o acesso ao ensino escolar. Esta expansão vem acompanhada do rebaixamento dos conhecimentos tratados na escola, como explicitado por Algebaile (2004), no excerto a seguir:

Essa desqualificação, por sua vez, não “nasceu sozinha”, mas como a parte mais visível de um fenômeno amplo de “expansão escolar”, ao longo do qual, como diria Manoel de Barros, a escola foi “ampliada para menos”. A parte mais significativa dos “deslimites” dessa expansão não concorreu para uma escola aberta a usos criadores que levassem a uma insurreição, a uma inflexão dos rumos. Concorreu, principalmente, para torná-la permeável a novas e reiteradas utilizações privadas e instrumentais, empobrecedoras. Suas ampliações foram feitas à custa de encurtamentos, e não só na educação, mas também na esfera mais ampla da política social. (p. 260).

Nesse sentido, quando pensamos em possíveis avanços para a área, a hipótese que nos parece mais adequada diz respeito à necessidade dos formuladores desta base em lançar mão de tudo aquilo que possa auxiliar no processo de formação do consenso em torno dessa política pública. Desse modo, aceitar a incorporação das pautas específicas da Educação Física colaboraria no processo de legitimação, não só da área em específico, mas da base como um todo.

Ao analisarmos, por exemplo, a lista com as 33 Associações Profissionais e Científicas que receberam os agradecimentos do MEC, percebe-se a presença também do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Esta constatação elucida o exposto na medida em que a maior entidade científica da área da Educação Física é reconhecida como “parceira” na construção do documento, o que reforça a legitimidade atribuída à BNCC por amplo setor acadêmico da Educação Física ligado ao CBCE.

O que vemos é o reconhecimento da área justamente num momento do processo de reconfiguração escolar, no qual a escola perde seu reconhecimento de caráter escolar para dar vez ao caráter assistencialista e gerencialista da pobreza. Segundo Evangelista e Leher, (2012, p. 15),

A proposição forjada nas lutas pela educação pública de que a escola tem uma função social, portanto política, lastreada no seu compromisso com a formação do sujeito histórico dá lugar a uma concepção em que a expropriação do conhecimento de crianças, jovens e professores [...] é a regra. Transmutada, a função social da escola, da perspectiva hegemônica, resume-se a instrumento de solução do problema social.

Isto posto, estaria a Educação Física ascendendo ao “status” das demais disciplinas ou as demais disciplinas descendendo à histórica posição acessória da Educação Física na escola?

Por outro lado, é reforçado o horizonte educacional que ao longo dos diversos capítulos da BNCC orienta para a formação dos jovens com vistas à ampliação da cidadania, nesse caso direcionando também o trabalho dos professores de Educação Física para este fim. Diga-se de passagem, a palavra “cidadania” é exaustivamente mencionada no documento, totalizando 77 registros na 2ª versão da BNCC.

O discurso pautado na *cidadania* parece corroborar com o que vem sendo proposto como objetivos da educação nas mais recentes políticas educacionais. Discurso que carrega o apelo social de “[...] formar pessoas que tivessem uma postura crítica diante dos problemas sociais e se engajassem na sua solução; que tivessem uma participação ativa e consciente na condução dos negócios públicos.” (TONET, 2005, p. 481). Porém, esta suposta emancipação política, que se enquadra dentro dos preceitos de *cidadania* (e também de democracia), representa uma forma “limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissolúvelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista” (TONET, 2005, p. 482).

Educar para a *cidadania* acaba sendo mais uma forma de reforçar a aceitação acrítica do modelo de sociedade cristalizado pela ideologia do capital, que propõe (e impõe) o seguimento fiel da ordem estabelecida por meio da crença na equidade do “Estado democrático de direito”. Dentre os discursos com vistas à formação do consenso para manutenção da hegemonia burguesa (GRAMSCI, 1979), está presente o constructo que remete à ideia de igualdade de direitos, ou seja, que “todos são iguais perante a lei” para livre exercício da *cidadania*.

Junto a isso, recordamos que o papel da escola vem sendo historicamente o de ajustar a força de trabalho de acordo com as necessidades do processo produtivo predominante em

cada período. Para esse intento, é necessário que os trabalhadores (em formação) *internalizem* os valores (códigos, normas, acordos, etc) da classe dominante, conforme explicitado por Meszáros (2008). É do mesmo autor o trecho que segue, a fim de ilustrar o caráter dado à educação, predominante nas instituições de educação formal:

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Assim, na atual conjuntura de exponencial avanço das políticas públicas de caráter neoliberal, os valores mais adequados à formação do consenso, necessários para contribuir com o desenvolvimento do capitalismo, serão aqueles voltados ao empreendedorismo, individualismo e colaboracionismo (NEVES, 2011), estes sob a égide do pleno desenvolvimento da *cidadania*, nos marcos da democracia (burguesa).

A possibilidade de trabalho para além da “racionalidade típica dos saberes científicos” comumente empregada nas demais áreas do conhecimento é outra consideração destacada daquilo que se indica ao trabalho dos Professores de Educação Física. Nesse sentido, o componente é considerado como possuidor de “[...] uma organização interna pautada por uma lógica específica” (BRASIL, 2016, p. 100). Esta especificidade remete à possibilidade de trabalhar com “saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos a qual, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (p. 102).

Esta característica imputada à EF remonta aos PCN, onde se inclui como parte do trabalho pedagógico a sociabilidade, ou seja, ao trabalho pedagógico dos professores é incluída a avaliação de aspectos comportamentais como parte dos conteúdos. Nesse caso, se verifica especial atenção às atitudes dos alunos e à capacidade de sociabilidade dentro das normas impostas pela escola e pelos professores. Portanto, a possibilidade de deslocar o objeto de estudo para a dimensão das *emoções* dos jovens parece abrir um campo fértil para inserção de mais uma das investidas dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2014), a de educação socioemocional.

A título de exemplo, na página virtual de um dos institutos parceiros do movimento TPE, o Instituto Ayrton Senna, é apresentada matéria sobre outra abordagem para a educação que vêm sendo pensada pelos reformadores empresariais. A manchete diz “Avaliações socioemocionais não devem servir para rotular” a qual segue trecho de uma entrevista na qual o diretor do instituto, Mozart Neves Ramos, afirma que o assunto vem sendo pautado “[...]”

porque estamos discutindo uma Base Nacional Comum. Acredito que esse tema vai trazer, de alguma forma, uma questão absolutamente importante na construção de valores e de pessoas”. (Instituto Ayrton Senna, 2016).

Partindo do pressuposto de que o ponto de vista desta proposta de orientação educacional é dos reformadores empresárias, cabe a indagação de quais seriam bons valores e pessoas a serem construídos? Com certeza este conglomerado empresarial que disputa os rumos da educação no Brasil não vê na emancipação humana um caminho adequado, pois isso acarretaria na sua própria autodestruição enquanto classe. Pelo contrário, a construção de valores adequados requer a submissão a ordem estabelecida e a retirada do horizonte de transformação social da juventude.

Outro destaque é com relação ao reforço do caráter **escolar** da educação física em detrimento de outras caracterizações possíveis como as da recreação ou do treinamento, por exemplo. O documento trata a educação física sob o prisma da ampliação do universo cultural dos alunos, de vivências e experiências que possibilitem o conhecimento e a instrumentalização de linguagens específicas envolvendo o movimento humano. Assim, é predominante no texto o atrelamento, sobretudo pedagógico, ao trabalho dos professores, distanciando-se, por exemplo, do par conceitual atividade física e saúde que remete aos professores o trabalho de treinadores físicos, descolado do compromisso educacional mais amplo, bem como da intencionalidade pedagógica.

Embora se considerem avanços no que esta formulação teórica propõe como abordagem curricular para a área da EF, na perspectiva de superação de velhos paradigmas, cabe a reflexão sobre o que está sendo apresentado atualmente como políticas educacionais de maior abrangência para as escolas, o que irá implicar sob as condições para implementação do que se propõe nos currículos.

À escola está destinado um caráter acessório e assistencialista, com conhecimentos acadêmicos rebaixados, voltados aos pobres e com a finalidade de manter as crianças e jovens sob controle, fato que é reforçado nas políticas neoliberais para a educação e está explicitado no modelo escolar destinado à “exclusão e subordinação” (FREITAS, 2014, p.1088). Exclui-se devido à formação para o não-trabalho, primeiro pois “o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*” (FREITAS, 2004, p.151) e embora incluídos no sistema de ensino, posteriormente não encontram postos no mercado de trabalho (formação do exército de reserva). A subordinação vem, entre outras coisas, por meio das regras impostas pelo modelo escolar, o qual subtrai a autonomia e a possibilidade de refletir criticamente sobre a realidade. (FREITAS, 2014).

Não há como negar que um dos aspectos marcadamente ligados à atuação dos professores é a centralidade, cada vez mais acentuada, no controle comportamental com vistas à redução de conflitos. Isto se materializa, por exemplo, em intervenções para a dispersão de conflitos, no apaziguamento de ânimos, na desconstrução de discursos de ódio, separação de brigas, etc. Dessa forma, o caráter de transmissão de conhecimentos, que requer dedicação e tempo disponível ao trato pedagógico, acaba ficando em segundo plano, contribuindo para a formatação de um sistema escolar que aborda os conhecimentos de forma rasa e limitada, incorrendo em uma educação minimalista.

O controle dos alunos é uma das proposições implícitas nas políticas educacionais e que recebe especial atenção dos reformadores empresariais da educação justamente por ser esta medida capaz de auxiliar na conformação ideológica. Não é a toa que assistimos, frente aos movimentos de auto organização estudantil e de ocupação de escolas públicas, um recrudescimento dos aparelhos repressores do Estado, o que vai na direção do exposto por Gramsci (1979) quando aborda a questão do controle ideológico por meio de dois movimentos concomitantes: os de *consenso*, mais evidente por dentro do modelo escolar, e *coerção*, notório na opressão policialesca, mas também presente na própria dinâmica das instituições escolares.

Não obstante, na parte específica destinada à Educação Física nos anos finais do ensino fundamental é apresentada uma das proposições da BNCC à disciplina, como segue “[...] a proposição da BNCC consiste na diversificação das práticas corporais tematizadoras e na abordagem das dimensões de conhecimentos que organizam os objetivos de aprendizagem do componente Educação Física.” (p. 382). Esta concepção avança em relação ao que muitas vezes é proposto nas aulas de educação física, as quais acabam tematizando apenas os esportes tradicionais como futebol, vôlei, basquete e handebol. Porém, se a ênfase é dada na diversidade das práticas corporais, quais são os critérios para escolha do rol de objetivos de aprendizagem proposto no documento?

Embora o conceito de saúde não esteja presente em sua asserção relacionada à causa-efeito (causalidade) comumente representado pela relação unidirecional entre “atividade física e saúde”, o documento trata a saúde pelo viés do conceito de “processo saúde/doença”. Nesse sentido, a concepção de saúde avança para o campo das ciências humanas e sociais e passa a ser entendida como um processo social. Portanto, aos professores de Educação Física é proposto trabalhar a saúde em sua concepção ampliada, que transcende a explicação meramente biológica do adoecimento e leva em conta os determinantes sociais e as condições de vida dos grupos e indivíduos.

Por fim, entre as versões preliminares não foram encontradas diferenças relevantes do ponto de vista do que se propõe ao trabalho pedagógico dos professores. Constatou-se um ajustamento de conceitos e aprimoramento de definições, por exemplo, com a retirada de objetivos como “exercícios físicos” e a incorporação de especificações às “ginásticas” (condicionamento físico, demonstração e conscientização corporal). Além disso, as dimensões da área passaram de “lazer e saúde” para “lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e saúde”, portanto seguindo a mesma concepção de Educação Física.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a BNCC é mais uma estratégia dentro do projeto educacional que vem sendo implementado pelos reformadores empresariais da educação no Brasil desde os anos 1990 (FREITAS, 2014). Este documento visa aprimorar o controle sobre a escola por meio, sobretudo, da alienação do professor em relação ao processo educativo. Os interesses em jogo na disputa pelo controle sobre o processo pedagógico da escola podem ser percebidos ao menos de duas formas: i) o interesse do ponto de vista financeiro e 2) o interesse pelo controle ideológico.

Do ponto de vista financeiro o que buscam os empresários é a privatização da educação. Dessa forma, abrem-se fissuras gigantescas para aquilo que era entendido como um direito passar a ser comercializado agora como uma mercadoria, na forma de serviços e tecnologias educacionais (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014). Tanto pelo ponto de vista mercadológico, quanto ideológico, a educação se mostra um mercado muito atrativo para os empresários, haja vista que no Brasil, somente a educação básica, envolve mais de 38 milhões de crianças e adolescentes. (AGÊNCIA BRASIL, 2015).

Do ponto de vista ideológico a escola ainda carrega o potencial de questionamento e combate ao *status quo*<sup>9</sup>. Campo repleto de intelectuais orgânicos, a escola é instrumento de grande valia para a formação do consenso na disputa pela hegemonia (GRAMSCI, 1979). Cientes disso, os reformadores empresariais disputam a consecução de seu projeto de classe para a ingerência no ensino escolar, com vistas à formatação da força de trabalho. Nas palavras de Arroyo (2009 apud FREITAS, 2014, p. 1089):

É esta centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização) que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais da educação para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução.

Como adiantado no excerto em destaque, a BNCC também aprimora os mecanismos de avaliações externas de larga escala por meio da padronização de objetivos de aprendizagem para todos os estados da federação. A própria forma de disposição,

---

<sup>9</sup> Frente aos ataques à educação pública, atualmente os estudantes secundaristas realizam histórica resistência por meio de ocupações de escolas públicas. São centenas de escolas ocupadas no Ceará, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Paraná e Rio Grande do Sul. (ANDES, 2016)

ordenamento e classificação dos agora chamados “objetivos de aprendizagem” corrobora com a idéia de aprimorar o controle por meio da definição específica dos objetivos que deverão ser alcançados para cada ano escolar. Além disso, há um código que define cada um dos objetivos de aprendizagem, o que permite a identificação mais precisa de possíveis “falhas” no processo de aprendizagem, abrindo-se margem para agravar a responsabilização de professores e gestores escolares diante dos resultados das avaliações.

Centrar-se em objetivos de aprendizagem em vez de conteúdos de ensino demarca e reforça a direção projetada para o processo pedagógico na escola, uma vez que o foco do ensino se dá muito mais em “quanto e como se aprende” do que “no que se aprende” (DUARTE, 2001). Dessa forma, são aceitas diferenças gritantes entre os aprendizados de cada aluno, o que estimula a competição, além de atuar no sentido da internalização deste valor (próprio do pensamento neoliberal e afeito à lógica de mercado) por parte dos trabalhadores em formação.

À luz do panorama mais abrangente no qual a Base está inserida, para que fosse aceita, a BNCC precisou ser legitimada pelas próprias áreas do conhecimento. Este fato abriu espaço para que se desenvolvessem proposições educacionais específicas das áreas que compõem o universo escolar. Sobre o espaço aberto à participação, cabe questionarmos: quais foram os critérios para a escolha dos especialistas indicados pelo MEC para a elaboração das propostas dos componentes curriculares? Cabe também questionar se o método estritamente quantitativo de avaliação da Base, no período em que esta esteve disponível para consulta pública, cumpriu a função de incluir a participação popular ou foi apenas uma mera formalidade a fim de dar legitimidade ao processo.

Especificamente para a área da Educação Física é evidente o acolhimento do arcabouço teórico que avança em termos de proposições pedagógicas para a área, de fato muitas das proposições do movimento renovador da educação física dos anos 1980 vem tendo guarida nos documentos oficiais, tanto nos PCN como na BNCC. No entanto, é importante perguntarmos em que momento isso acontece? E quais os interesses em torno dessas concessões?

Concluimos que a ascensão da Educação Física na escola, por meio do reconhecimento como trabalho escolar, ocorre justamente no momento em que a escola perde sua característica de trabalho escolar para assumir uma posição de instituição assistencialista, como elucidado por Evangelista e Leher,

[...] em relação a essa “virada assistencial” da Escola Pública. Ao se associar a produção da pobreza à má qualidade da escola argumenta-se que os

problemas socioeconômicos brasileiros são produzidos no terreno educacional e, portanto, apenas nesta esfera é possível solucioná-los. Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional. Individualiza-se tanto a produção das aviltantes condições de existência de parcela importante da população brasileira, como as suas soluções. Estamos diante do fenômeno do “empoderamento” dos pobres e dos professores, pois deles dependeria o sucesso da escola pública na promoção da ascensão social de seus alunos – pobres. Não resta dúvida quanto ao sentido essencial da política educacional em curso: estamos diante de novas formas da pedagogia do capital. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.16).

Portanto, a Base Nacional Comum Curricular propõe aos professores de Educação Física a submissão ao projeto burguês para a educação no Brasil, sendo destinada a esses trabalhadores a tarefa de auxiliar na contenção da pobreza por meio de uma educação com conhecimentos rebaixados. Embora a BNCC acolha uma concepção de educação física escolar, tal fenômeno ocorre quando a escola sofre mais uma ofensiva à sua condição de formar o humano, hegemônica pelo capital.

## 6. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Resultados preliminares do censo escolar 2015**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/mec-divulga-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2015>> Acesso em: 21 jun. de 2016.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói /RJ, 2004. 278 p.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, 2002.

ANDES – SN. **Estudantes ocupam escolas em vários estados do Brasil**. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8145>> Acesso em 22 de jun. de 2016.

ANDES - SN. **Qualidade e identidade da Educação Básica Brasileira: a quem interessa a armadilha da BNCC?** In: CONGRESSO DO ANDES-SN, 35., Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1875354623.pdf>>. Acesso em 23 mar. de 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BERNARDI, Liane; ROSSI, Alexandre; UCZAK, Lucia. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado**. In: ANPED SUL, 10., Florianópolis, 2014. Disponível em <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/596-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf)> Acesso em: 03 Abril. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Segunda versão da Base Nacional Comum é entregue ao CNE para avaliação final**. 2016. 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.

CAETANO, Maria. Ensino médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, n.56, p. 84-99, ago.2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, Maria Valéria Costa. EBSEH: lutas e resistências à lógica mercantil das universidades. In: **Cadernos de Saúde. A saúde nos governos do Partido dos Trabalhadores e as lutas sociais contra a privatização**. Org. BRAVO, Maria Inês Souza; MENEZES, Juliana Souza Bravo.1.ed – Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2014. 98p.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

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, 2012.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMAZI, Livia De; WARD, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.229-251.

FREITAS, Luiz Carlos de. 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 18.04.2016

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3.ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização brasileira, 1979. 244p.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 5. ed. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Avaliações socioemocionais não devem servir para rotular diz analista do instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/avaliacoes-socioemocionais-nao-devem-servir-para-rotular-diz-analista-do-instituto-ayrton-senna/>>, acesso em 12 jun. 2016.

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.

LENIN, Vladimir. **Imperialismo, estágio superior do Capitalismo**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIBÂNIO, 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.

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.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista 1848**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2002. 133p.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: Conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). **O movimento**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNIZ, Neyse; RESENDE, Helder; SOARES, Antônio. Influências do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade? **Artus**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 11-26, 1998.

NEVES, Lúcia. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 229-242, 2011.

PORTAL CONSED. **BNCC começa a ser discutida nos estados em junho**. Disponível em:< <http://www.consed.org.br/portal/noticia/2a-versao-da-base-nacional-comum-curricular-comeca-a-ser-discutida-nos-estados-em-junho>>. Acesso em: 25 de junho de 2016.

PORTAL TERRA. **MEC adia entrega de base curricular final das escolas**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/mec-adia-entrega-da-versao-final-de-base-curricular-das-escolas-para-novembro,6c6ff9609acdc4162a4352db5592d1c4jk7p4593.html>>. Acesso em 19. Jun. 2016.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n.2, p.427-446, 2005.

SUCUPIRA FILHO, Eduardo. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa – Omega, 1991.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

ZANARDINI, João. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 97-125, jan./jun. 2011.

# **ANEXOS**



## ANEXO A

Doze direitos de aprendizagem da BNCC

1. Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos;
2. Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor;
3. Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos;
4. Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, da matemática, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação;
5. Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações;
6. Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando formação e encantamento pela cultura;
7. Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico;
8. Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico;
9. Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interação entre humanos e com o meio natural,

nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade;

10. Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho;

11. Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária;

12. Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.

## ANEXO B

DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO**DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS ÉTICOS**

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer;
- a apropriação de conhecimentos referentes a área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.

**DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS POLÍTICOS**

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- as oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.
- a apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.

- a apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.

### **DIREITOS À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO QUE SE AFIRMAM EM RELAÇÃO A PRINCÍPIOS ESTÉTICOS**

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- a participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local;
- ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar idéias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.

## ANEXO C

METAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

- Experimentar, fruir e apreciar de diferentes danças, ginásticas, esportes, lutas e praticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo;
- Usar praticas corporais para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;
- Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual Identificar, interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos as diferentes praticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
- Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, com relação as praticas corporais e aos seus participantes;
- Formular e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das praticas corporais, alem de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
- Reconhecer as praticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;
- Reconhecer o acesso as praticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;
- Estabelecer relações entre a realização das praticas corporais e os processos de saúde/doença;
- Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e analisar criticamente os modelos disseminados na mídia, evitando posturas consumistas e preconceituosas.