

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

ELLEN GRACE PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR: DINÂMICAS DE UM MOVIMENTO
EM CONSTRUÇÃO**

Maringá
2018

ELLEN GRACE PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: DINÂMICAS DE UM MOVIMENTO EM
CONSTRUÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para a obtenção do título de mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Michelle Lara
Coorientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Matias de Souza

Maringá
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

P654e Pinheiro, Ellen Grace
A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção / Ellen Grace Pinheiro. -- Maringá, 2018.
388 f. : il. color., figs., quadros

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Michelle Lara.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia de Fátima Matias de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2018.

1. Educação física escolar. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Políticas Educacionais. I. Lara, Larissa Michelle, 1973-, orient. II. Souza, Vânia de Fátima Matias de, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. IV. Título.

CDD 21.ed. 796.07

Mariza Nogami - CRB 9/1569

ELLEN GRACE PINHEIRO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR:
DINÂMICAS DE UM MOVIMENTO EM
CONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

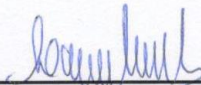
APROVADA em 19 de junho de 2018.



Prof. Dr. **Edivaldo Góis Junior**



Prof. Dr. **Carlos Herold Junior**



Profa. Dra. **Larissa Michelle Lara**
(Orientadora)

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, irmã e marido por toda atenção, compreensão, paciência e incentivo ao longo dessa jornada. Também dedico a todos àqueles que de uma forma ou outra me ajudaram nessa conquista e aos trabalhadores em educação que lutam bravamente por uma escola pública de qualidade.

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe, irmã e marido pela compreensão, paciência, cuidado, carinho e incentivo durante todo o processo de estudo e, sobretudo, naqueles dias em que eu mais desacreditei.

À professora Larissa Michelle Lara, minha orientadora, pela paciência, confiança, carinho, profissionalismo, qualidade e rigor para com a concretização deste trabalho.

À professora Vânia de Fátima Matias de Souza, que atuou como minha coorientadora, pela confiança, carinho, e pelas contribuições que enriqueceram e ajudaram a guiar este estudo e meus conhecimentos.

Aos professores Carlos Herold e Edivaldo Góis pelas contribuições que ajudaram a direcionar este trabalho.

À Ana Luiza, por sempre acreditar em minha capacidade. Por não deixar que eu desistisse dos meus sonhos e, sobretudo, por me auxiliar a dar este importante passo.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo e paciência nos momentos em que eu mais expressei aflição, nervosismo e estresse.

PINHEIRO, Ellen Grace. **A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. 2018. 382f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para o Componente Curricular da Educação Física. Como objetivos específicos buscamos: 1) apresentar o contexto das relações políticas estruturais-conjunturais que vêm influenciando a educação brasileira nas últimas décadas; 2) apresentar como se deu o contexto político educacional de aprovação da proposta de uma base curricular comum ao país; 3) entender como se deu o processo de construção das Versões da BNCC; e 4) identificar como o componente curricular Educação Física encontra-se estruturado nos documentos da BNCC, observando-se os avanços e limites dessa organização. A pesquisa se caracterizou como qualitativa do tipo descritiva, com análise documental, que inclui como fontes de pesquisa os quatro documentos da BNCC, os pareceres críticos da Primeira e Terceira Versões, os pareceres enviados ao Conselho Nacional de Educação referentes à Terceira Versão para o componente da Educação Física e demais normativas educacionais (CF 1988, LDBN 1996, DCN 2013, e PNE 2014-2024). O tratamento dos dados se deu pela exploração, observação e análise dos quatro documentos da BNCC, normativas educacionais brasileiras, e documentos oficiais que deram suporte à construção da Base. Conclui-se que após a troca de presidentes, o ideário de formação escolar, o qual sinalizou princípios voltados às necessidades do mercado, bem como sua estruturação passaram por alterações a partir da Terceira Versão prevalecendo, de modo geral, a Versão governamental. Verificou-se que o documento da etapa do Ensino Médio não foi contemplado nem na Terceira Versão e nem Versão Homologada (2017). O componente curricular da Educação Física – Ensino Fundamental manteve na Versão Homologada a mesma organização e estrutura da Versão Terceira com uma ou outra alteração. Mesmo que as duas últimas Versões referente à Educação Física tenham tentado preservar, em linhas gerais, as finalidades presentes nas duas primeiras Versões, os princípios gerais presentes no documento acabaram sobressaindo. Entretanto, como são os professores que materializam na prática pedagógica as propostas educacionais, existe a possibilidade de se romper a barreira ideológica e possibilitar um outro ideal de formação, fora dos ideais de mercado.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Políticas Educacionais. Educação Física.

PINHEIRO, Ellen Grace. **A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. 2018. 382f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the construction process of the Common National Curriculum Base for the Curriculum Component of Physical Education. As the specific objectives we search: 1) to present the context of structural-conjunctural political relations that have been influencing Brazilian education in recent decades; 2) to present how was the political context of approval the proposal for a common curricular basis for the country; 3) understand how the construction process of the BNCC Versions took place; 4) identify how the Physical Education curricular component is structured in the BNCC documents, observing the advances and limits of this organization. The search was characterized as qualitative of the descriptive type, with documental analysis, which includes as sources of research the four BNCC documents, the critical seems of the First and Third Versions, the seems sent to the CNE referring the Third Version for the component of Physical Education and other educational regulations (CF 1988, LDBN 1996, DCN 2013, and PNE 2014-2024). The treatment of the data was based on the exploration, observation and analysis of four versions of BNCC, educational norms, and official documentations that didn't made support of construction of Base. It is concluded that after the change of presidents, the ideary of school formation, which signaled principles geared to the necessity of the market, as well as its structuration have undergone changes from he Third Version, prevailing in general, the Government version. Verified that the Version for a stage of High School has not been contemplated nor in the Third Version and Homologated Version of the year of 2017. The curricular component of Physical Education – Elementary School maintained a homologated version, the same organization and structure oh Third version with some alterations. Even that the latest two versions of Physical Education have attempted to preserve, in genera lines, the finality present of the first two versions, the general principles in the document will end up standing out. However, how are the teachers that materialize the pedagogical practice the educational proposals, there is the possibility of creating and ideological barrier and enabling another ideal of formation, outside the ideals of the market.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Educational Policies. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Normativas e eventos educacionais que deram suporte à construção da BNCC	39
Figura 2 -	Esquema representacional das Influências Internacionais nas Políticas Públicas do Brasil e, em específico, na Área Educacional no governo Fernando Henrique Cardoso 1995 – 2003	71
Figura 3 -	Esquema das Políticas Educacionais, de 1990 a 2003: da Educação à Educação Física	87
Figura 4 -	PCN – Educação Física	89
Figura 5 -	Políticas Educacionais no Brasil: foco nos anos 2003 a 2015; o caminho percorrido para a aprovação normativa do processo de construção da BNCC	123
Figura 6 -	Representação do processo de Construção da BNCC	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Documentos Internacionais que impactaram na Educação Brasileira	86
Quadro 2 -	Orientações Internacionais e Nacional que se refletiram na Educação Brasileira	120
Quadro 3 -	Estrutura Geral da Primeira Versão complementada pela Área de Linguagens	128
Quadro 4 -	Estrutura Geral da Segunda Versão complementada pela Área de Linguagens	135
Quadro 5 -	Estrutura Geral da Terceira Versão complementada pela Área de Linguagens	144
Quadro 6 -	Estrutura Geral da Versão Homologada complementada pela Área de Linguagens	155
Quadro 7 -	Direitos de Aprendizagem e Áreas de Conhecimento – Primeira Versão	167
Quadro 8 -	Características dos Ciclos Escolares	172
Quadro 9 -	Objetivos Gerais das Linguagens	180
Quadro 10 -	Objetivos Gerais do Componente Educação Física – Primeira Versão	189
Quadro 11 -	Práticas Corporais ao longo dos ciclos e a quantidade de objetivos específicos por prática corporal	190
Quadro 12 -	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em conformidade com as DCN da Educação Básica	226
Quadro 13 -	Eixos e Dimensões de Formação da Segunda Versão da BNCC	232
Quadro 14 -	Objetivos/Finalidades Gerais de Formação para a Educação Básica – Segunda Versão	233
Quadro 15 -	Objetivos Gerais da Área de Linguagens para os Níveis Escolares	244
Quadro 16 -	Objetivos de Aprendizagem da Educação Física – Ensino Fundamental e Médio	256
Quadro 17 -	Comparação da quantidade de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Práticas Corporais	261
Quadro 18 -	BNCC – Educação Física – Terceira Versão	269
Quadro 19 -	Esquema de composição de uma Habilidade	274
Quadro 20 -	Competências Específicas de Linguagens para a etapa do Ensino Fundamental	281
Quadro 21 -	Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	312
Quadro 22 -	Unidades Temáticas e seus respectivos Objetos de Conhecimento	315
Quadro 23 -	Quantidade de Habilidades por Práticas Corporais	318

Quadro 24 -	Competências Gerais, Princípios Subjacentes e Temas Contemporâneos	331
Quadro 25 -	Competências Específicas da Educação Física - Ensino Fundamental	339
Quadro 26 -	Quadro comparativo que relaciona todas as proposições advindas dos organismos educacionais	377
Quadro 27 -	Estrutura Geral do componente curricular Educação Física em todas as Versões da BNCC	378

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF	Departamento de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (em espanhol)
MEC	Ministério da Educação
NU	Nações Unidas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TPE	Todos pela Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNDIME	União 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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS RELAÇÕES POLÍTICAS	11
2.1 Antecedentes Histórico-Políticos para a leitura das Normativas e Eventos da Educação Brasileira	13
2.2 Influências Internacional e Nacional nas Políticas Educacionais Brasileiras	41
2.2.1 Organismos Internacionais, neoliberalismo e suas influências na Educação: origem e desenvolvimento	42
2.2.2 Disseminação da Política Internacional nas Políticas Educacionais Brasileiras nos anos 1990 a 2002	57
2.2.3 Políticas Educacionais no Brasil (2003 a 2015)	90
3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC: UMA HISTÓRIA A SER REGISTRADA	124
3.1 Base Nacional Comum Curricular: narrativas de um movimento em construção	125
3.2 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular	161
3.2.1 Princípios Orientadores, formas de organização e conteúdo	164
3.2.2 Área de Linguagens	173
3.2.3 Educação Física e Educação Infantil	182
3.2.4 Componente Curricular da Educação Física	184
3.3 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Segunda Versão da Base Nacional Comum Curricular	218
3.3.1 Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil	219
3.3.2 Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	226
3.3.3 Base Nacional Comum Curricular	229
3.3.4 Área de Conhecimento – Linguagens	241
3.3.5 Componente Curricular Educação Física	246
3.4 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular	265
3.4.1 Considerações acerca da Introdução à Terceira Versão	268
3.4.2 Questões acerca do Ensino Fundamental e da Área de Linguagens	278
3.4.3 Componente Curricular da Educação Física	282
3.4.4 Unidades Temáticas	287

3.4.5 Dimensões do Conhecimento	310
3.4.6 Competências Específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental	312
3.4.7 Os Objetos de Conhecimento e as Habilidades	314
3.4.8 Outras Considerações	321
3.5 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Versão Homologada da Base Nacional Comum Curricular	327
3.5.1 Marcos Legais	332
3.5.2 Fundamentos Pedagógicos, Estrutura Geral e Políticas relacionadas à BNCC	333
3.5.3 Ensino Fundamental e área de Linguagens	337
3.5.4 Educação Física – Ensino Fundamental: organização geral, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	338
4 CONCLUSÃO	341
5 REFERÊNCIAS	351
6 ANEXOS	377

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da implementação de uma base curricular comum têm se dado ao longo da trajetória e constituição da história educacional do país. Há que se observar que os acenos para essa construção já estavam descritos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, nos anos de 1930. Entretanto, o cenário político atrelado às inúmeras mudanças sociais e econômicas resultaram em diferentes direcionamentos no campo educacional, os quais se refletiram em contextos e ações diferenciadas em cada tempo histórico culminando na retomada dos debates somente em 1988 com a Constituição Federal (CF).

A indicação na Constituição Federal de um currículo estruturado como base nacional para a educação apontou para a especificidade do Ensino Fundamental. Como consequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 ampliou a sua regulamentação, estabelecendo a necessidade de construção de currículos comuns, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Consolidando as normativas estabelecidas pela Lei nº 9394/96, instituiu-se a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). O referido documento, pensado para o período de 2001 a 2010, já apontava em suas metas a construção de uma estrutura curricular, a qual passou a efetivar-se e a ser assegurada somente com o PNE 2014-2024, que estabelece, mediante a pactuação interfederativa (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), a composição de diretrizes pedagógicas e de uma base nacional comum curricular para a educação básica. Nesse sentido, a elaboração da Base Nacional Curricular Comum para a educação básica brasileira configura-se como uma ação significativa por apresentar direcionamentos à construção dos currículos escolares, buscando uma qualidade do ensino de forma a atender às diferentes demandas e necessidades regionais.

Os currículos escolares, por sua vez, também refletem os modos de governabilidade, as influências expressas na sua composição e o projeto de sociedade

¹ Nesse Manifesto, os pioneiros mencionam a importância de se ter uma base comum para o ensino secundário a fim de evitar a divisão entre trabalhadores manuais e intelectuais (MPED, 2006).

que se almeja para uma nação, concepção que também é partilhada por Zanardi (2013). Sintetizando, o currículo é um objeto carregado de intenções advindas dos diferentes agentes que atuam em sua construção, culminando em uma ferramenta de disseminação de um determinado ideário. Zanardi (2013) também acrescenta que o currículo emerge como fundamental para o campo da educação por apresentar várias abordagens no trato com o conhecimento escolar.

A efetivação da construção da BNCC vai se dar a partir de 2015², no entanto, os debates acerca da necessidade de composição desse documento ocorreram, segundo Macedo (2014), por meio de encontros e seminários a partir de 2013. A autora também explica que, em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica do MEC concluiu um documento e o encaminhou a membros da comunidade acadêmica para apreciações. Esse documento, cuja circulação era restrita, foi construído junto a “[...] diferentes agentes políticos públicos e privados.” (MACEDO, 2014, p. 1535). Posteriormente, anunciou-se que haveria um processo de consulta a municípios e estados visando à definição da BNCC (MACEDO, 2014) e como ação sequencial, em julho de 2015, o MEC inaugurou o Portal da Base Nacional Comum Curricular para posterior inclusão e disponibilização ao público da Versão Preliminar³.

A mesma autora explica que, durante a fase inicial de discussões acerca do documento, o MEC, juntamente com sua rede de parceiros públicos e privados, ajudou a definir o documento e dinamizar os debates (MACEDO, 2014), ação política que trouxe à cena a relação público-privado e a influência do terceiro setor na constituição e consolidação de políticas no campo educacional. Essas políticas, por sua vez, são influenciadas, com consentimento governamental, por “[...] autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo [...]”, as quais são direcionadas por uma razão instrumental e para buscar o consenso social geral

² Para atender as normativas educacionais, durante a gestão do governo Dilma Rousseff (2011-2014), começaram as reuniões para a construção do primeiro currículo comum obrigatório intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse currículo comum começou a ser viabilizado durante o primeiro mandato dessa governante e adentrou seu segundo mandato (2015 a agosto de 2016) até seu afastamento por um processo de *impeachment*. A figura política que dá sequência a essa construção curricular – que atualmente está em fase de finalização – é Michel Temer, o vice de Rousseff.

³ O Portal da Base foi inaugurado em julho de 2015 com o objetivo de divulgar a Versão Preliminar da BNCC para que os vários seguimentos da sociedade pudessem participar do processo de composição do documento. Em setembro de 2015, foi divulgada ao público, no Portal, a Versão Preliminar.

(JÚNIOR; MESSINA, 2016, p. 133). No campo educacional brasileiro, as agências multilaterais internacionais que se configuraram nesse cenário deram destaque ao Banco Mundial e Unesco e, por meio da influência nos movimentos proveniente do terceiro setor, o movimento Todos pela Educação (TPE).

A Base foi construída para além das normativas já mencionadas (CF, LDBN e PNE), observando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 e os documentos das Conferências Nacionais de Educação⁴ (CONAE). *A priori*, o objetivo da BNCC se dá na busca por consolidar um documento que possibilite a organização dos componentes curriculares por meio de determinados objetivos, além de propor uma nova estruturação dos conhecimentos específicos desses componentes para a educação básica de escolas públicas e particulares dos vários Municípios, Estados e Distrito Federal.

Assim, o caminho trilhado na construção da BNCC foi iniciado com o lançamento da Primeira Versão do documento, Versão Preliminar, em setembro de 2015, para apreciação pública. Essa Versão trouxe uma estruturação de conhecimentos a serem desenvolvidos na educação básica, a qual refletia os entendimentos da equipe de especialistas que elaborou o documento. A Versão comunicava o atendimento às DCN Gerais para a Educação Básica (resolução aprovada em 2010) e ao Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo ao estabelecer uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Fundamental e Médio.

Esse documento também trouxe, em sua organização geral, os direitos de aprendizagem definidos em doze itens, assim como cinco temas integradores, os quais passaram a nortear os componentes curriculares de acordo com áreas de conhecimento⁵, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Assim, também foram propostos objetivos gerais de aprendizagem tanto para a educação básica

⁴ Nessas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) discutiram-se as proposições na área para os próximos anos, convertidas em documentos. Essas conferências tiveram suas edições em 2010 e em 2014.

⁵ Compreendem as áreas de Linguagens os componentes curriculares: Português, Inglês, Artes e Educação Física. A área de Matemática compreende apenas o seu próprio componente (Matemática). A área de Ciências da Natureza, enquanto Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, compreende a este nome mesmo; já no Ensino Médio, ela abarca os componentes de Biologia, Física e Química. Por último, a área das Ciências Humanas foi composta por História, Geografia e Ensino Religioso (componente curricular de oferta obrigatória no Ensino Fundamental, mas de matrícula facultativa) para os Anos Finais do Ensino Fundamental e História, Geografia, Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio.

quanto para cada área de conhecimento, além de objetivos gerais e específicos de aprendizagem para cada componente curricular.

Quanto ao componente curricular da Educação Física, o qual delimita a área deste estudo, foram apresentados, em sua estrutura, os objetivos gerais para a educação básica, sendo oito as dimensões do conhecimento e conhecimentos teórico-práticos contextualizados sobre a cultura corporal de movimento, compreendidos em objetivos de aprendizagem específicos por prática corporal. Nessa Versão, as práticas corporais foram entendidas como brincadeiras e jogos, esportes, exercícios físicos, ginásticas, lutas, práticas corporais alternativas, práticas corporais de aventura e práticas corporais rítmicas.

A Segunda Versão, divulgada em maio de 2016, reforçou a questão da educação como possibilidade de formação humana integral, a qual deveria estar atrelada a uma educação de qualidade, cujos pressupostos orientariam um projeto de nação. Estabeleceu-se que a BNCC deveria integrar a Política Nacional de Educação Básica ao abarcar a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2016b). Essa Versão também sinalizou a possibilidade de criar um Sistema Nacional de Educação (SNE), entendido como um conjunto de articulação das dimensões educacionais a fim de promover equidade com qualidade para a população do país, que é uma determinação advinda do PNE.

Essa Versão do documento foi construída a partir dos indicadores provenientes do diálogo com a sociedade e com a equipe de especialistas, agregando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, explicitados pelos princípios presentes nas DCN (éticos, políticos, estéticos). Apresentou também, quatro eixos de formação para o Ensino Fundamental, quatro dimensões do conhecimento para o Ensino Médio, quatro eixos de formação para esse nível, possibilidades de integração desse nível de ensino à educação profissional e tecnológica, bem como cinco temas especiais que perpassavam todas as áreas de conhecimento.

A área de Linguagens, na qual a Educação Física permanece integrada, trouxe objetivos gerais para o Ensino Fundamental nas Séries Iniciais, Finais e Ensino Médio.

Com destaque para a Educação Física, há que se mencionar o fato de que permaneceram, nesse documento: as oito dimensões do conhecimento, também contidas na Versão Preliminar; as dez metas para esse componente no âmbito do Ensino Fundamental; as oito metas para o Ensino Médio e os objetivos de aprendizagem por prática corporal. Após a consulta pública estabeleceu-se que, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, os conhecimentos voltar-se-iam às brincadeiras e jogos, aos esportes, às ginásticas, às lutas e danças. Já para as séries finais, foram relacionados: esportes, lutas, práticas corporais de aventura, ginásticas e danças. Para o Ensino Médio, essa estruturação vem com uma nomenclatura diferente do documento anterior: o mundo dos esportes; esportes para a vida I; esportes para a vida II; ginásticas de condicionamento físico I; ginásticas de condicionamento físico II; ginásticas de conscientização corporal; o mundo das práticas corporais de aventura; o mundo das práticas corporais de aventura para a vida; o mundo das danças e danças para a vida.

O primeiro e segundo documentos da BNCC constituíram-se por meio dos apontamentos e demandas originárias da interlocução dos diversos setores sociais, algo que passa a ser alterado com a Terceira Versão. As mudanças⁶ na estruturação e na configuração da Base ficaram evidenciadas em abril de 2017, com o terceiro documento, o qual trouxe como novidade o fato de ser publicada apenas para os níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa Versão mantém os pressupostos dos documentos anteriores⁷, evidencia os termos “aprendizagens essenciais” com base em “competências” gerais e específicas e ressalta a importância de se estabelecer a pactuação federativa (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), conforme o PNE, na busca pela equidade e igualdade.

⁶ Vale destacar que a Terceira Versão da BNCC se deu em meio a um processo de trocas de equipes educacionais no MEC e no CNE e, concomitante, à aprovação da Reforma do Ensino Médio e outras medidas que afetam diretamente o financiamento da área.

⁷ Nessa Versão, modificou-se apenas a questão do componente do Ensino Religioso. De acordo com Brasil (2017d, p. 12), esse componente curricular, que constava na Segunda Versão, passou a não constar na Terceira, em atenção ao artigo 33, parágrafo 1º da LDBN, que “[...] determina que o Ensino Religioso seja oferecido aos alunos do Ensino Fundamental nas escolas públicas em caráter optativo, cabendo aos sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdos.”. Dessa forma, o documento explica que “[...] não cabe à União estabelecer base comum para a área, sob pena de interferir indevidamente em assuntos da alçada de outras esferas de governo da federação”.

A referida Versão trouxe em destaque a questão das competências gerais, dos princípios subjacentes e quatorze temas contemporâneos comuns às quatro áreas. A área de Linguagens traz competências específicas para o Ensino Fundamental. Com relação à área da Educação Física, observa-se a manutenção das oito dimensões do conhecimento, as competências específicas para o Ensino Fundamental e os objetivos de conhecimento e habilidades específicas para esse nível. As práticas corporais mantêm os mesmos elementos da Segunda Versão, quais sejam: esportes, lutas, práticas corporais de aventura, ginásticas e danças.

Por fim, a Versão Homologada, dando sequência ao ideário da Versão anterior, traz sete Competências Gerais para a Educação Básica; seis Competências para a área de Linguagens; e oito Temas Contemporâneos. Esse documento também não contempla o nível do Ensino Médio, mas traz de volta o Ensino Religioso firmando o compromisso com não proselitismo. As Políticas Nacionais de infraestrutura escolar e a elaboração de materiais pedagógicos, presentes na Segunda e Terceira Versões, voltam a constar. Além disso, são acrescentadas as ações acerca da elaboração de conteúdos educacionais as tecnologias educacionais/digitais/comunicação. O SNE, assim como na Terceira Versão não foi sinalizado no documento. O componente da Educação Física manteve a estrutura e organização da Terceira Versão para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. As unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências se mantiveram as mesmas, havendo um acréscimo ou diminuição de uma ou outra informação.

As inquietudes resultantes desta investigação são inicialmente pessoais e se estendem ao campo acadêmico. Por ser filha de funcionária pública estadual ligada à área escolar e por ter estudado em escola pública, aprendi desde cedo como é estar do “outro lado da ponta” no que diz respeito às políticas educacionais. Hoje, ao fazer parte do quadro docente da rede básica da educação pública paranaense, continuo a vivenciar e a sentir o reflexo de cada decisão política governamental de maneira direta em minha vida e, notadamente, em minha profissão docente. Nesta direção, o desenvolvimento desta dissertação procura responder, em parte, a esses anseios, sobretudo por ter consciência de que esta nova estruturação curricular vai interferir e provocar mudanças nos currículos da educação em geral, na área em que particularmente atuo – Educação

Física – e nas demais políticas públicas educacionais.

A possibilidade da construção de um novo currículo comum ao país chegou a meu conhecimento por meio de uma reunião pedagógica na escola em que leciono, no mês de setembro de 2015, em que as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica e a Diretriz Curricular para o Ensino Fundamental de nove anos eram discutidas. O debate do assunto, na escola, causou, inicialmente, certa surpresa aos profissionais presentes, derivando daí inúmeras interrogações. Outras problemáticas puderam, ainda, ser despertadas a partir das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade, vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (DEF-UEM). Desses fóruns surgiu o interesse em compreender o processo de estruturação do documento que ocasionará mudanças diretamente na educação brasileira, na Educação Física escolar e, especificamente, em minha prática docente. Mudanças essas que não acontecem ao acaso, mas fazem parte de um conjunto de ações educacionais estabelecidas e interesses que se apresentam no contexto político.

Diante desse cenário, indagamos: como se deu o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Física, a partir das contribuições recebidas, das normativas e contextos políticos educacionais que influenciaram e influenciam sua estruturação? Com o intuito de responder a essa problemática, a pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para o Componente Curricular da Educação Física. Como objetivos específicos para atingirmos essa meta, temos: 1) Apresentar o contexto das relações políticas-estruturais-conjunturais que vêm influenciando a educação brasileira nas últimas décadas e que geraram as condições para o surgimento da BNCC; 2) Verificar como se deu o contexto político-educacional que norteou o processo de estruturação da BNCC e sua aprovação; 3) Entender o processo de construção das Versões da BNCC; e 4) Identificar como o componente curricular Educação Física encontra-se estruturado nos documentos da Base, observando-se os avanços e limites dessa organização.

Com esses pressupostos definidos, a pesquisa apresentada contém seus capítulos descritos por tópicos e subtópicos. O primeiro capítulo é separado por dois tópicos cujo objetivo é apresentar as relações políticas com a BNCC. Para tanto, no primeiro tópico são trazidos os antecedentes históricos políticos para a leitura das

normativas e eventos da educação brasileira que auxiliaram em sua composição. Já o segundo tópico é dividido em três subtópicos e tem por objetivo apresentar dados acerca dos organismos internacionais e movimentos do setor empresariado influenciadores nas políticas educacionais brasileiras e seus impactos nos documentos e normativas da área.

O segundo capítulo configura-se a partir da análise do processo de construção da Base. O primeiro tópico tem por finalidade narrar o movimento geral de estruturação desse documento, os fatos e os acontecimentos. Na sequência, apresenta-se a especificidade do componente da Educação Física ao longo das quatro Versões do documento. Por fim, o terceiro capítulo, apresenta a conclusão do trabalho buscando apontar avanços e limites dessa organização.

Eleitos os objetivos da pesquisa, o caminho metodológico escolhido se deu no direcionamento de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Isto porque, a pesquisa qualitativa, segundo Bauer e Gaskell (2002), caracteriza-se como um tipo de metodologia que abrange os elementos da sociedade que não podem ser calculados matematicamente. Para Minayo (2001), esses elementos compreendem a uma gama de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, de maneira mais profunda nas relações, nos processos e nos fenômenos, os quais, não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Gerhardt e Silveira (2009) mencionam que as características da pesquisa qualitativa compreendem a:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (p. 32, grifo das autoras).

A pesquisa descritiva, segundo Triviños (1987), exige do investigador uma quantidade de informações sobre o tipo de estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. O autor menciona como exemplos desse tipo de pesquisa o estudo de caso, a pesquisa ex-post-facto e a análise documental. Para o propósito deste estudo, utilizamos a pesquisa documental.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa documental constitui-se como importante técnica na pesquisa qualitativa, podendo complementar informações obtidas por outras técnicas ou elucidar aspectos novos de um tema ou problema. De acordo com Santos (2000), as fontes desse tipo de pesquisa são projetos de lei, de sindicatos, pareceres, ofícios, discursos, informativos, depoimentos (orais e escritos), notas, diários, mapas, testamentos, inventários, certidões, correspondência (pessoal ou comercial), documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, tabelas estatísticas, cartas, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza (pintura, escultura, desenho dentre outras).

Como instrumento de coleta foram adotados os pareceres dos leitores críticos da Primeira e Terceira Versões da BNCC; as contribuições da consulta pública da 1ª Versão - Educação Física; o documento dos números finais das contribuições propostas ao componente curricular Educação Física no documento preliminar da BNCC; o documento síntese da Segunda Versão - Posicionamento Conjunto da Undime e Consed⁸; o documento “Sumário Executivo” dos Seminários Estaduais da BNCC – Segunda Versão; o documento Síntese da Contribuição dos Estados – Segunda Versão; os pareceres do componente curricular Educação Física (provenientes da sociedade civil) encaminhados ao CNE, e as Quatro Versões da BNCC, sendo que a Terceira e a Versão Homologada abarcam apenas o nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para a composição dessa pesquisa também foram consultados documentos normativos⁹ que deram suporte à construção da Base Nacional Curricular Comum, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 2013, e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Como coleta de dados, utilizamos a técnica de pesquisa documental, a qual é entendida por Marconi e Lakatos (2010, p. 149), como uma “[...] etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas [...]”. Os mesmos autores afirmam que uma das “[...] características da pesquisa documental

⁸ Esse documento levou em consideração os seminários ocorridos no país entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016, reunindo um total de mais de 9 mil pessoas, entre elas, professores, gestores, especialistas e entidades educacionais. Esse documento subsidiou a revisão e construção da Terceira Versão (BRASIL, 2016d).

⁹ Esses dados foram coletados via Portal do Ministério da Educação, Palácio do Planalto e Governo do Brasil.

é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (p. 157). Gil (2012), por sua vez, explica que esse tipo de pesquisa se assemelha à pesquisa bibliográfica, mas que a natureza das fontes as difere. Na pesquisa bibliográfica, utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores acerca de um determinado assunto, enquanto que, na pesquisa documental, usam-se materiais que ainda não receberam “[...] tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2012, p. 51). Assim, o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que, de um lado, caracterizam-se em documentos de primeira mão que não receberam tratamento analítico (documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações dentre outros) e, de outro, documentos de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados, como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros (GIL, 2012).

As fontes primárias desse estudo são “registros institucionais escritos”, fornecidos por instituições governamentais (projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, documentos registrados em cartório, e outros) (GIL, 2012, p. 150) que podem ser encontrados, no Portal da Base-MEC, no Arquivo Documental do Ministério da Educação, do Planalto e no Portal do Governo do Brasil. Ainda, segundo Gil (2012), as vantagens desse tipo de pesquisa consistem na possibilidade de se voltar ao conhecimento do passado e na investigação dos processos de mudança social e cultural. O autor ainda lembra que esse tipo de pesquisa favorece a obtenção das informações sem o constrangimento dos sujeitos e permite o alcance de dados com menor custo.

A análise dos documentos se deu pela exploração, observação e a análise das quatro Versões da BNCC, normativas educacionais brasileiras, e documentos oficiais que deram suporte à construção da Base.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS RELAÇÕES POLÍTICAS

Ao iniciar as incursões pelas políticas educacionais com destaque para aquelas que originaram as leis e que deram suporte à construção da Base Nacional Comum Curricular, nota-se que estas estão marcadas por elementos que assumiram papéis centrais nas sociedades modernas, em dado momento histórico. Esses elementos podem situar-se tanto no campo internacional quanto nacional. No âmbito internacional, os elementos influenciadores mais notáveis compreendem o sistema econômico-financeiro vigente, os modos de gestão neoliberal e os principais organismos internacionais que assumiram protagonismo nas questões ligadas à temática. Já no âmbito nacional, os principais influentes das políticas públicas voltadas à educação são expressos pelas intencionalidades dos atores políticos brasileiros, os quais demonstraram, nos últimos anos, uma tendência crescente de abandono tangível ao provimento da área social. Esse cenário se ancora em concepções individuais e partidárias desse meio, que ora ou outra, podem se alterar conforme a necessidade para se manter no poder. Para além dos agentes políticos, também temos os seguimentos ligados à área educacional, do setor empresariado (que passou a demonstrar interesse neste campo a partir da década de 1990) e a sociedade civil de modo geral.

Diante desse complexo quadro de relações, pode-se dizer que as normativas são o resultado possível dos embates entre os diversos elementos. Evangelista (2012, p. 56) nos explica que os documentos relacionados à política “[...] são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações [...]”, assim como de proposições, resultantes de “[...] uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico.”. Por esta razão, quando se trata das ações políticas é preciso ter o entendimento de que elas não revelam as ‘verdadeiras’ intenções dos agentes ou ‘realidade’ (EVANGELISTA, 2012, p. 60, grifo

da autora), sendo necessário, dessa forma, um olhar cauteloso e crítico para o seu entendimento.

Assim, em um primeiro momento, incursionaremos pelo campo de algumas normas significativas para a composição da BNCC, trazendo entendimentos acerca do contexto em que foram construídas e seus impactos à educação, bem como do componente curricular da Educação Física e sua importância para a composição desse documento.

Em um segundo momento, discutiremos as influências e os impactos das políticas internacionais e do setor empresarial nas políticas educacionais brasileiras. Para tanto, esse cenário foi organizado nas seguintes seções: a primeira expõe a forma como as influências internacionais de maior expressão na área da educação (Banco Mundial e Unesco) foram originadas, como ingressaram nas políticas brasileiras e como passaram a atrelar o país às suas condicionalidades. Em uma segunda seção, apresentaremos os documentos recorrentes na literatura, advindos de agências internacionais e seus impactos nas políticas educacionais dos anos de 1990 a 2002, época em que o ideário do neoliberalismo integra as políticas públicas do Brasil e as fragiliza, com aprovação dos governantes da época. Na terceira seção, demonstraremos as influências nas políticas educacionais do país e seus impactos nas normativas da educação e na Base Nacional Curricular Comum, período que compreende o ano 2003 até o processo de consolidação da BNCC.

As políticas educativas, em geral, passam por vários estágios, até que se consolidem como tais. Há, na literatura, vários modelos para análise e compreensão da temática. Para o propósito deste estudo, que é analisar o contexto político (estrutural e conjuntural) e o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular para o componente curricular da Educação Física, recorreremos ao modelo de Bowe e Ball (1992) para explicá-lo, o qual leva em consideração o “contexto de influência”, o “contexto da produção de textos” e o “contexto da prática”. Entretanto o estudo se ateve apenas aos dois primeiros contextos, pois a fase de aplicação da BNCC ou “contexto da prática” como afirma o autor, ainda não se iniciou.

2.1 Antecedentes Histórico-Políticos para a leitura das Normativas e Eventos da Educação Brasileira

A presente seção tem a finalidade de incursionar pelas normativas que deram suporte à construção da Base Nacional Comum Curricular. Também serão realizadas leituras dos eventos educacionais populares (CONAE) que incitaram as discussões e que, posteriormente, culminaram em documentos propositivos¹⁰ que auxiliaram nas reflexões de normativas educacionais, como o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e futura normativa, como a própria Base. Em complemento, a seção também procura situar a importância das leis e o cenário político-econômico em que elas foram aprovadas.

É consenso que a BNCC, como qualquer outro documento educacional estruturado no contexto brasileiro, deve refletir pontos cruciais da educação nacional presentes na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 e demais documentos orientadores (aqueles produzidos pela sociedade e comunidade educacional), ao passo que esses mesmos documentos balizam ou dispõem acerca da importância de sua construção.

O primeiro documento legislativo que a BNCC deve atender é a Constituição Federal (CF), de 1988¹¹, considerada como a “lei fundamental” do Brasil (BRASIL, 2016a), sendo a sétima na história, marcada pelo “[...] processo de redemocratização após período de regime militar (1964 a 1985).” (BRASIL, 2015a, p. 1). O documento foi elaborado “[...] com base na soberania popular.” (BRASIL, 2016a, p. 1), e configura-se como um “[...] conjunto de regras de governo que rege o ordenamento jurídico [...]” nacional (BRASIL, 2015a, p. 1). Os preceitos dessa normativa visam projetar o país

[...] como Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o

¹⁰ Os documentos propositivos que estão sendo mencionados referem-se aos que se originaram dos eventos educacionais, como os documentos das Conferências Nacionais de Educação (CONAE).

¹¹ O Brasil teve duas Constituições Federais, no século XIX (1824 e 1891) e cinco no século XX (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). De acordo com o Palácio do Planalto (BRASIL, 2015a, p. 1), a CF, de 1988, foi elaborada pelo Congresso Constituinte, composta por deputados e senadores eleitos democraticamente em 1986. O documento possibilitou “[...] avanços em áreas estratégicas como saúde (com a implementação do Sistema Único de Saúde), direito da criança e do adolescente e novo Código Civil.”. Entre o processo de elaboração e aprovação do documento, a tramitação teve uma duração de um ano e oito meses.

desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 2016a, p. 1).

Em resumo, a Constituição “[...] deve regular e pacificar os conflitos e interesses de grupos que integram uma sociedade [...]”, estabelecendo “[...] regras que tratam desde os direitos fundamentais do cidadão, até a organização dos Poderes; defesa do Estado e da Democracia; ordem econômica e social.” (BRASIL, 2015a, p. 2). Assim, “[...] todas as Leis, Códigos, Medidas Provisórias ou Decretos devem refletir o que está estabelecido no documento promulgado em 1988.” (BRASIL, 2016a, p. 1).

Essa normativa foi construída em meio à terceira fase¹² do processo de democratização do país que, de acordo com Kinzo (2001), se deu de modo longo, lento e gradual. Foram necessários onze anos para que “[...] os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular.” (KINZO, 2001, p. 4). A primeira fase compreende aos anos de 1974 a 1982. Essa etapa foi marcada pelo total controle dos militares e aparência de reforma do regime. A segunda fase, de 1982 a 1985, também foi caracterizada pelo domínio militar, mas os civis passam a exercer um importante papel no processo político. Por fim, na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares já não possuem o poder principal, embora apresentem algum poder de voto, e os políticos, civis e setores organizados da sociedade civil passam a atuar no cenário governamental (KINZO, 2001).

Os assuntos tratados na CF são distribuídos ao longo de oito capítulos e demais disposições, entre os quais se encontra o capítulo III, que trata da educação, com normatizações de caráter geral. As questões específicas da organização educacional brasileira, com efeito de lei, referentes às disciplinas da estrutura curricular básica, foram estabelecidas somente oito anos depois de sancionada essa Constituição, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN.

Oliveira (1999b) afirma que a Carta Magna é a primeira na história das Constituições que explana acerca dos direitos sociais com primazia à educação. Segundo o autor, a “[...] declaração do direito à educação é particularmente detalhada

¹² Esse período será explicitado no subtópico ‘Organismos Internacionais, neoliberalismo e suas influências na Educação: origem e desenvolvimento’.

[...]” neste documento e representa “[...] um salto de qualidade em relação à legislação anterior¹³, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia.” (OLIVEIRA, 1999b, p. 61). Desse modo, o autor cita os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 208. O 1º trata do acesso ao Ensino Fundamental como um direito subjetivo; o 2º versa sobre a responsabilização dos órgãos competentes, caso a oferta do ensino obrigatório ocorra de maneira irregular; e o 3º refere-se ao recenseamento dos educandos no Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 1999b).

Saviani (2008) explica que esta CF incorporou as discussões estabelecidas pela comunidade educacional, na década de 1980, as quais traziam pontos importantes para a educação pública da época, debatidos nas Conferências Brasileiras de Educação¹⁴ e, em especial, na IV Conferência (1986). Esse evento foi significativo por concretizar a ‘Carta de Goiânia¹⁵’, haja vista que os pontos nela contidos foram incorporados quase integralmente ao documento legislativo, promovendo avanços para a área no país. A seção que trata da temática dispõe de nove artigos que versam sobre temas diversos, como direito e princípios da educação, autonomia universitária, organização educacional em níveis, necessidade da fixação de conteúdos mínimos, normas para organização dos sistemas de ensino (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), normas de distribuição de recursos públicos para escolas e necessidade de criação do Plano Nacional de Educação.

Especificamente, para tratar dos assuntos relativos à construção da BNCC e de outras normativas (LDBN e PNE) que também a influenciaram, destacamos os artigos 210, 22 e 214 da CF. O primeiro faz referência à necessidade de fixar conteúdos mínimos para a organização da educação em nível nacional, conforme o dispositivo 210, “[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, p. 109). Bonamino e Martínez (2002, p. 370) afirmam que, além deste artigo, outros dispositivos curriculares também dispõem, embora de modo

¹³ O autor se refere à Constituição Federal de 1967.

¹⁴ Em 1980, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação, seguida pela II Conferência, em 1982, III em 1984, IV em 1986, V em 1988 e VI em 1991 (SAVIANI, 2013).

¹⁵ Para informações complementares, vide IV CBE (1986), Saviani (2008; 2013) e Brzezinski (20013).

indireto, acerca de uma formação básica comum, sendo eles: art., 210, inciso II, art. 215, inciso I, art. 225, inciso VI e art. 242, inciso I.

O artigo 22, inciso XXIV, traz como responsabilidade da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, p. 17). Este dispositivo embasou legalmente a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Já o artigo 214, inserido pela Emenda Constitucional de 2009, estabelece a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos e com o objetivo de:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, p. 110-111).

Devemos nos atentar para o fato de que o artigo 210 não teve nenhuma emenda, até a atualidade, para a ampliação da fixação de conteúdos mínimos para além do Ensino Fundamental. Apesar do texto da CF materializar apenas esse nível de ensino, a redação do artigo que trata do Plano Nacional de Educação (emenda de 2009), inciso II, “universalização do atendimento escolar”, expande e garante a fixação de conteúdos para a Educação Infantil e o Ensino Médio (BRASIL, 1988, p. 110-111), e a redação da LDBN 9394/96, artigo 26.

Saviani (2013, p. 221) faz algumas considerações acerca da CF, uma vez que sua existência se dá há mais de 25 anos. Para ele, apesar da Constituição encontrar-se atualmente com “[...] grande número de Emendas Constitucionais”, as várias retificações presentes na área da educação significaram avanços consideráveis se compararmos esse documento às outras Cartas Magnas. Com relação aos objetivos, ele reconhece que, apesar dos progressos, ainda há fortes limitações “[...] mantendo a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade.”. O autor ainda explica que o discurso valorizador da educação presente nesse documento e em leis

complementares, “[...] convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado [...] da educação como direito de todos e dever do Estado.”.

Tanto Saviani (2013) quanto Arelaro (2000) explicam que a década de 1980¹⁶ foi considerada perdida para o campo econômico brasileiro, no entanto, para a área da educação, o decênio possibilitou significativos ganhos. Arelaro (2000) destaca que este período foi extremamente rico para o campo educacional devido à redemocratização da sociedade brasileira; ao passo que, segundo Saviani, a década de 1990, com a adesão do Brasil aos cânones econômicos e políticos do neoliberalismo, promoveu grandes perdas, configurando-se em um movimento na contramão daquilo que se apontava com essa CF.

Outra norma que guiou a construção da BNCC foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷ – lei nº 9394/96¹⁸. Segundo Ney (2008, p. 72), essa normativa

¹⁶ De acordo com Arelaro (2000, p. 95), essa década também possibilitou a “[...] reorganização dos movimentos sociais” e o “[...] reestabelecimento das eleições diretas e secretas.”.

¹⁷ Saviani (2008, p. 9) explica que a gênese da temática diretrizes e bases da educação nacional data de 1934 com a terceira Constituição Federal, a qual afirmava ser incumbência da União traçar toda a organização educacional. Nessa década, 1930, ocorreu a sucessão de medidas relacionadas à educação que culminaram em uma lei referente ao ensino primário (1946). Segundo Ney (2008, p. 75), a primeira lei de diretrizes e bases educacionais, “[...] chegou à Câmara Federal em outubro de 1948, mas só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61), ou seja, 13 anos de lutas políticas para acontecer.”. Para o autor, essa normativa, foi a primeira a integrar todas as diretrizes e bases educacionais do Brasil. Conforme a página do Ministério da Educação (BRASIL, 2017a), esta lei permitiu que as instâncias estaduais e municipais ganhassem autonomia, com menos centralização por parte do MEC. Na visão de Saviani (2008), a lei nº 4.024/61 inspirava-se em ideias liberais e não correspondeu às expectativas da comunidade educacional quando comparada à lei de 1946. De acordo com o pesquisador, no ano de 1971 é aprovada outra lei da educação – a lei nº. 5.692/71 – tendo como característica a tendência tecnicista, o que também não representou avanços na política educacional. Essa LDBN tornou obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, além de prever “[...] um currículo comum para o primeiro e segundo grau e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.” (BRASIL, 2017a, p. -). Por fim, em 1996 é aprovada a terceira e atual LDBN – a lei nº 9394/96 – revogando, assim, as leis educacionais anteriores. Ney (2008, p. 76) relata que em 40 anos tivemos três LDBEN, cada uma com uma política própria, o que inviabilizou qualquer “processo de continuidade”, e instalou “[...] um projeto de ‘faz e desmancha’, tão característico da política brasileira, que os próprios pioneiros da educação em 1932 acusavam.”.

¹⁸ Essa lei foi apresentada ao Congresso Nacional a partir do projeto do Deputado Estadual Octávio Elísio (PSDB-MG), em dezembro de 1988, caracterizando como o primeiro projeto. Saviani (2008, p. 57; 156) relata que, entre a aprovação na câmara dos deputados, avaliação pela comissão de finanças, votação em plenária, retorno às comissões para mais avaliações e aprovação final, tivemos, para além da apreciação da primeira proposta, mais de quatro projetos apresentados. Dentre os demais projetos mencionados pelo autor, constam o projeto original do Deputado Federal Jorge Hage (PMDB-BA); um segundo documento, o “Substitutivo Jorge Hage” (dezembro de 1988 – junho de 1990); o projeto original do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ); o projeto substitutivo do Senador Cid Sabóia e, por fim, o projeto aprovado, “Substitutivo Darcy Ribeiro” (fevereiro de 1995 – dezembro de 1996) ou ainda, como o próprio autor o referencia, “a volta do

educacional “[...] tem o papel de regulamentar, de disciplinar e de estabelecer os sistemas, as estruturas, os recursos para o desenvolvimento da educação, de acordo com a necessidade do País.”, em resumo, ela deve “[...] estabelecer metas e parâmetros de organização da educação [...]” (SAVIANI, 2008, p. 1)¹⁹. Nessa direção, tal lei passa a dispor sobre as finalidades, deveres, direitos, organização e financiamento da educação nacional na área da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), educação especial, ensino profissionalizante, educação superior e questões que envolvem os profissionais da educação. Essa normativa se configura como a única a balizar sobre os componentes curriculares, dentre todas as normativas brasileiras.

No que tange à disciplina que marca o campo de discussão desta dissertação, a Educação Física, observa-se apenas sua menção em alguns parágrafos. O 3º parágrafo do artigo 26 versa sobre a obrigatoriedade desse componente, o qual passou por cinco alterações: a primeira, atinente à sanção da lei (1996); a segunda, à emenda constitucional de 2001 (lei nº 10.328); a terceira, à emenda de 2003 (lei nº 10.793); a quarta, à emenda de 2016 (redação dada pela medida provisória nº 746) e a última alteração retoma a redação da emenda de 2003, em fevereiro de 2017.

A modificação da emenda de 2003 para a de 2016 foi desencadeada pela Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio, no referido ano, a qual trazia a Educação Física como disciplina obrigatória apenas para a Educação Infantil e para o Ensino

azarão”. O autor faz essa menção em função de que, paralelamente aos projetos citados e tramitados, outras propostas também foram apresentadas, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado. O projeto do Deputado Jorge Hage estava tendo êxito em sua tramitação nas etapas da Câmara dos Deputados, quando o Senador Darcy Ribeiro, em 02 de fevereiro de 1993, apropriando-se do novo regimento Interno do Senado, o qual “[...] dava às decisões de comissões temáticas, caráter terminal [...]” (não necessitando sua apreciação no Senado), conseguiu aprovação de sua proposta na comissão de educação, faltando, assim, a aprovação final na Câmara dos Deputados (uma vez que o parlamentarismo brasileiro funciona de maneira bicameral, ou seja, os projetos, ao vencerem os trâmites no âmbito da câmara, seguem para apreciação no âmbito do senado e, por fim, alcançam sanção ou veto da presidência e vice versa). Por meio de manobras regimentais, Jorge Hage conseguiu conter a tramitação da proposta de Ribeiro dando sequência à sua e, depois de um longo período de apreciação nas sucessivas etapas, teve sua aprovação final na Câmara dos Deputados, em 13 de maio de 1993 (seguindo assim, para apreciação no senado). Com uma reviravolta na Comissão de Constituição e Justiça (âmbito do Senado), e com uma manobra regimental exitosa por parte de Darcy Ribeiro, o projeto de Hage e o “substitutivo de Cid Sabóia” foram considerados inaproveitáveis em março de 1995. Dessa época em diante, o Senador Ribeiro apresentou sucessivas versões de seu projeto substitutivo até ser aprovado com 91 artigos em fevereiro de 1996 no congresso, sendo finalmente promulgada em formato de lei pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2008, p. 129 e 159).

¹⁹ Carneiro (2004) observa um progresso significativo na educação Brasileira com a aprovação da LDBN depois de um longo período de disputas políticas e ideológicas no parlamento do país.

Fundamental. Diante das críticas dos profissionais da área, da sociedade e de alguns parlamentares, o governo recuou e trouxe novamente a redação do texto da emenda de 2003, afirmando que esta disciplina “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”, sendo sua prática facultativa²⁰ ao aluno em determinados casos estabelecidos na norma (BRASIL, 1996, p. 8).

O outro dispositivo dessa normativa – o parágrafo 2º do artigo 35-A, incluído pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que também trata desse componente no nível do Ensino Médio – afirma que “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 1996, p. 12). O fundamento do texto tem por base a conversão da medida provisória do Ensino Médio em formato de lei. Dentre outros pontos, a lei da Reforma dispõe sobre a redução das horas totais das disciplinas curriculares presentes na BNCC, da não obrigatoriedade de algumas disciplinas e da permissão de pessoas com notório saber a ministrarem aulas tanto na rede pública quanto particular.

No artigo 26 da LDBN (BRASIL, 1996, p. 10) também podemos encontrar, para além do artigo 210 da CF de 1988, a necessidade da composição de um currículo comum à educação brasileira e a possibilidade de complementação por meio de uma parte diversificada. Assim

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, p. 10).

²⁰ Segundo a LDBN (BRASIL, 1996, p. 8), a prática da educação física é facultativa ao aluno: inciso I, “[...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas”; inciso II, “[...] maior de trinta anos de idade”; inciso III, “[...] que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; inciso IV, “[...] amparado pelo decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969”, o qual estabelece normas acerca do tratamento para alunos com necessidades especiais; inciso V, “[...] vetado” e não explica o porquê e inciso VI, “[...] que tenha prole”, ambos incluídos pela lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Essa é uma lei advinda do período militar e existe estudos que a criticam, como por exemplo o de Castellani Filho (1998), Oliveira (1999a), Nunes (2007), Lemos (2009) e Monteiro (2014).

A LDBN também prevê a criação do Plano Nacional de Educação por meio do artigo 9º, inciso I, ao deliberar que a União tem a responsabilidade de elaborá-lo “[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;” (BRASIL, 1996, p. 4). Já o artigo 87 institui a década da educação a partir do ano de publicação da lei, o qual, em seu parágrafo primeiro, dispõe:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996, p. 34).

Devemos observar que, apesar da Lei nº 9394/96 estabelecer o prazo de um ano a partir de sua publicação (dezembro de 1996), para a criação do Plano Nacional de Educação, a sociedade (de modo geral), a comunidade educacional e parte do setor político teriam que empreender lutas junto ao congresso brasileiro para a sua efetivação, fato este que só se concretizou quatro anos depois.

A fim de assegurar uma formação básica comum por meio de diretrizes curriculares, o artigo 9º, inciso IV, dispõe que a União é incumbida de estipular,

[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...] (BRASIL, 1996, p. 4).

A escrita do artigo 9, juntamente com a escrita do artigo 210 da CF (que trata da fixação de conteúdos mínimos para a formação comum ao país), parece comunicar aos leitores que deve-se construir, em regime de colaboração entre as esferas, um documento orientador de diretrizes curriculares para que, depois, este possa guiar, juntamente com os outros documentos legislativos, uma estrutura curricular comum ao país. Para Bonamino e Martínez (2002, p. 375), as diretrizes curriculares são entendidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como “linhas gerais de ação” e, ainda, como “[...] proposição de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino.” Dessa forma, embora tudo indique que o caminho para a construção de uma base curricular comum deva ser este, novos rumos foram observados a partir da segunda metade da década de 1990, o que aponta para a não dialogicidade entre as instâncias governamentais (Estado, Municípios e Distrito Federal) e a instância que dispõe de

questões educacionais (CNE), fato este que será retomado na parte do texto que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para Demo (2012), essa LDBN caracteriza-se como uma lei “pesada” por envolver muitos interesses orçamentários e interferir em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional (escolas e universidades). O autor explica que não haveria qualquer condição de ser aprovado um texto que refletisse o sonho do educador brasileiro, acrescentando que, como o Congresso Nacional é sobretudo um “pesadelo”, as leis importantes sairão a sua cara, ou, em parte. Uma normativa “[...] realmente ‘boa’ só pode provir de um Congresso ‘bom’ e, obviamente, não é o nosso caso, pelo menos por enquanto.” (DEMO, 2012, p. 10). Tanto é assim que, segundo Saviani (2008, p. 161), no que se refere ao “[...] controle político e à administração do sistema educacional [...]”, a Versão aprovada dessa LDBN sintonizava-se com “[...] as linhas da política educacional de Fernando Henrique Cardoso²¹” e com os interesses dos “empresários do ensino”. Por essa razão, a lei foi promulgada sem vetos, resultado da elaboração do projeto por parte de seu autor, o Senador Darcy Ribeiro²², juntamente com o MEC, bem como da satisfação da iniciativa privada para com o mesmo.

Demo (2012) comenta que os avanços incontestáveis que a lei carrega são, em grande parte, resultantes da mão do referido Senador. Para o autor, alguns pontos dessa lei (no geral) são considerados ranços ou questões que não avançam, em função da visão relativamente obsoleta de educação, visto que outras problemáticas também já se arrastavam por décadas, como o predomínio de uma visão tradicional de educação; a confusão entre educação e ensino; os problemas com o mundo do trabalho; os recursos tecnológicos; as questões organizacionais da educação superior, entre outros. Já os avanços relacionam-se com o compromisso da avaliação, com a formação dos profissionais da educação, com o direcionamento de investimentos para a valorização do magistério, entre outros.

Diante do exposto e ao fazer uma reflexão acerca dessa problemática, Saviani (2008, p. 229) afirma que atravessamos os séculos XIX e XX e chegamos ao XXI sem

²¹ Figura política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que presidiu o país entre os anos de 1995 a 2002.

²² No ano de aprovação da LDBN, Ribeiro exerceu o cargo de Senador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

conseguir oportunizar uma “[...] educação pública nacional e democrática.”. Para o autor, a orientação neoliberal adotada pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso,

[...] combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea ‘boa vontade pública’. (SAVIANI, 2008, p. 230).

Severino (2014, p. 46) reconhece que, de modo geral, “[...] o texto final da LDBN é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da conjuntura política da sociedade brasileira, na época de sua aprovação.”. Segundo ele, “o que realmente pesou foi a própria condição histórico-cultural dessa sociedade, a sua trama constitutiva, a teia de suas relações econômico-sociais que definem, previamente e com força total, os lugares políticos de cada indivíduo ou grupo.” (SEVERINO, 2014, p. 46-47). Por essa razão deve-se cobrar “[...] com incisiva insistência, os compromissos declarados no texto da lei.” (SEVERINO, 2014, p. 47).

Em 1997 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Em 1998, são lançados os PCN para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Terceiro e Quarto Ciclos (5ª a 8ª séries) e, no ano 2000, são apresentados os parâmetros para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Tais documentos não balizam a BNCC, mas configuram-se como significativos quanto aos antecedentes históricos da base, por serem os primeiros, em nível nacional, a fornecerem subsídios para a composição de currículos. Esses documentos nortearam o processo de construção curricular comum, além de demonstrarem a importância de se debater as propostas democraticamente com os diferentes segmentos da sociedade.

Segundo Nunes (2012), os PCN foram lançados em meio a um conjunto maior de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais implantadas pelo Estado brasileiro, na década de 1990. Eles apresentam avanços, pontos problemáticos e pontos discordantes entre a instância que o elaborou e a que deveria ter sido a elaboradora, do ponto de vista legal.

Os PCN foram construídos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC) e divulgados por este setor governamental, vislumbrando

ser um documento com característica de diretrizes. Para tanto, sua estruturação foi amparada legalmente no artigo 9º da LDBN, o qual afirma ser competência da União estabelecer diretrizes que orientarão a composição dos currículos escolares nacionais e em outros dispositivos legais da Constituição de 1988. O lançamento da Primeira Versão do documento, em 1997, marcou o primeiro “descompasso” entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), uma vez que os novos integrantes deste órgão ainda não tinham iniciado seus trabalhos e, de acordo com a lei nº 9.131/95, este conselho caracteriza-se como um agente de representação da sociedade na deliberação sobre as Diretrizes Curriculares. Ao lançarem o segundo documento, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, em 1998, criaram uma divergência ainda maior²³ com o CNE (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002).

Essa divergência entre as duas instâncias acabou conferindo aos PCN um caráter não obrigatório. Como esclarecem Bonamino e Martínez (2002), a forma de elaboração dos PCN, realizada pelo Ministério da Educação, caracterizou-se como “[...] uma política construída num movimento invertido [...]” (p. 372), uma vez que competia ao CNE elaborar diretrizes de caráter mais geral para que outra instância, como o MEC, viesse compor, de forma democrática, por meio de consultas públicas e com intelectuais da área, um documento de caráter mais específico e detalhado, como observada nas etapas iniciais da construção da BNCC. Segundo Bonamino (2001), os desentendimentos entre as duas instâncias marcam uma lógica implícita da política educacional de governo, a partir do ano de 1995, a qual mantinha excessiva centralização das decisões no âmbito do governo federal e escasso envolvimento das demais instâncias e comunidade científica para com a educação básica.

Nunes (2012) e Arelaro (2000) criticam a forma de elaboração dos PCN²⁴ por parte do MEC. A primeira pesquisadora afirma que os debates e a participação dos professores

²³ Bonamino e Martínez (2002), apoiados no estudo de Lüdke (1999), relatam que o Conselho Nacional de Educação entendia ser importante discutir com a sociedade científica educacional a concepção geral e o conteúdo específico do documento nas diferentes áreas, a elaboração, divulgação e características das escolas e professores. Já o Ministério da Educação julgava ser mais importante ver os PCN “aprovados rapidamente” pelo Conselho Nacional de Educação “[...] e efetivados pelos professores nas redes de ensino.” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372).

²⁴ Arelaro (2000, p. 109) explica que os PCN foram “[...] fundamentados no construtivismo e na psicologia de César Coll, incentivando a construção e a adoção de pensamento homogeneizado, em todas as redes de ensino”, o que vai contra o artigo 206, inciso 3º, da CF de 88 que garante o “[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988, p. 70).

do Ensino Fundamental foram mínimos, os quais, são os principais agentes do processo educacional. Já a segunda afirma que não foram consideradas as experiências bem-sucedidas das escolas públicas do país, nem foram ouvidos os professores dessa rede acerca da forma que trabalhavam, suas dificuldades e como pensavam enfrentá-las ou superá-las. Como afirma Nunes (2012), essa situação mostrou uma concepção velada de professor, por parte da instância/governo, que o reduzia a mero executor de tarefas e incapaz de formular propostas de ensino.

Arelaro (2000) ainda explica que, para além da “equipe central”, o MEC também consultou diferentes especialistas para ‘opinar’ sobre as propostas, e quando críticas mais pesadas eram feitas, sobre a inviabilidade de uma proposta única para o país-continente, as mesmas eram desconsideradas e não interferiram no produto final. Ainda sobre o assunto, Bonamino e Martínez (2002, p. 374) entendem que, na visão do CNE, as críticas destinadas aos PCN baseiam-se na defesa do “[...] federalismo colaborativo e das formas participativas de elaboração curricular.”. No que diz respeito ao modelo curricular, embora o texto rejeite um caráter ‘homogêneo e impositivo’, na prática, o que se concretizou foram conteúdos e metodologias significativamente detalhadas em todas as áreas da proposta (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002). Em resumo, os PCN, lançados pelo Ministério da Educação (MEC), vislumbravam um caráter de diretrizes curriculares, mas o que se verificou foram documentos detalhados e com características muito próximas de um currículo comum nacional.

Mesmo diante dos pontos problemáticos e discordantes, Palma Filho (1997) menciona que os PCN foram uma referência positiva para os educadores brasileiros, por constituírem em “[...] avanço, tanto em relação aos Guias Curriculares dos anos 70, quanto às Propostas Curriculares gestadas pelos Estados e Municípios ao longo dos anos 80.” (p. 18). Para Cury (2002, p. 194), “[...] elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.”.

Ainda que os PCN não tenham sido efetivados como documentos obrigatórios, eles promoveram por um bom tempo, orientações curriculares àqueles que dele necessitaram, oportunizando embasamentos para construção de propostas curriculares de Estado, Municípios e demais estabelecimentos de ensino, possibilidade essa

garantida pela LDBN em seu artigo 10, inciso III, o qual, afirma competir ao Estado “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios [...]” e pelo artigo 12, inciso I, que oportuniza aos estabelecimentos de ensino municipais, “[...] respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino [...]” “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 1996, p. 5).

Nesse sentido, o componente curricular da Educação Física aparece nos PCN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nas Séries Iniciais, a Educação Física é mencionada como integrante obrigatória da educação básica. No documento das séries finais, ela aparece apenas como integrante da educação básica e, por fim, no documento do Ensino Médio, ela aparece dentro da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Também é mencionado que ela traz a preocupação com a continuidade do trabalho, além de ser orientada pelo modelo de competências e habilidades.

De acordo com a página governamental da Base Nacional (BRASIL, 2017a), o documento mais recente e significativo para a composição da BNCC é o documento final da I Conferência Nacional de Educação²⁵ (CONAE) 2010 e o Plano Nacional de Educação²⁶ (PNE) 2014-2024, os quais são resultantes de debates com os vários seguimentos da sociedade²⁷ e com a comunidade educacional²⁸. O documento final da CONAE (BRASIL, 2010) configurou-se como significativo para a educação brasileira, pois expressa as reflexões e os debates entre vários segmentos da área acerca da educação em âmbito nacional e, com isso, a materialização de propostas referentes à organização e regulação da educação nacional, qualidade da educação; gestão democrática e

²⁵ A temática dessa CONAE foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” (BRASIL, 2010).

²⁶ A ideia de se ter um plano nacional para a educação não é inédita, e em épocas anteriores havia ocorrido esboços e tentativas de construção desses planos para que, finalmente, em 2001, o primeiro pudesse ser sancionado. Segundo Moura (2013), nos anos de 1800 já existiram alguns ensaios de planos de educação para o país. Na década de 1930 correram duas tentativas de organizações de planos e, mesmo que não tenham sido efetivados, essa época dá início aos debates acerca da temática (MOURA, 2013). Para Calazans (1990), entre os anos de 1964 e 1985, período da ditadura militar, houve a produção de seis planos nacionais de educação, porém, nenhum sancionado. Agliardi, Welter e Pierosan (2012) comentam que, em 1993, um novo plano chegou a ser elaborado, mas assim como os outros, nunca efetivou na prática.

²⁷ Participaram da CONAE estudantes, pais e sociedade civil de modo geral (BRASIL, 2010).

²⁸ Segundo o documento da própria Conferência Nacional da Educação (BRASIL, 2010), a comunidade educacional é compreendida pelos profissionais da educação, gestores, agentes públicos.

avaliação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos/das profissionais da educação; financiamento da educação e controle social; e justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. No evento, também foram debatidos e feitos apontamentos acerca da organização e institucionalização de um Sistema Nacional de Educação²⁹ (SNE) articulado entre entes federados e os setores da sociedade civil e a formulação do segundo Plano Nacional de Educação.

Sobre a temática do PNE, de acordo com Moura (2013, p. 13-14), o “Plano Nacional de Educação, que hoje dirige as discussões acerca das políticas educacionais no país, é herdeira de uma rica história de lutas, disputas e reivindicações de variados setores da sociedade.”. Logo, a importância do PNE 2014-2024 não ocorre de forma isolada do entendimento do processo político-social de construção e aprovação final do primeiro PNE³⁰ (2001-2010), o qual é citado na LDBN e CF, e já explanado em parágrafos anteriores.

O Plano Nacional de Educação é uma normativa que orienta o planejamento das políticas públicas na área. Ele “[...] representa as diretrizes e metas a serem alcançadas a longo prazo” bem como “[...] o mapa da caminhada pela elevação do desempenho das instituições educacionais.” (NEY, 2008, p. 71-72). Esse documento deve conter as mudanças e objetivos que se quer alcançar, para que todo o sistema educacional se programe e busque ações que permitam uma educação com qualidade. Essa ideia parte do princípio de que os objetivos e as metas sejam considerados de maneira permanente, evitando assim, as várias políticas governamentais que alteram totalmente os sentidos das políticas educacionais (NEY, 2008).

O primeiro PNE aprovado pelo governo federal, 2001-2010³¹, Lei nº 10.172/01, não teve um trâmite corriqueiro no parlamento federal, ao contrário, foi originada pela

²⁹ A possibilidade de construção do SNE, ambicionada na I CONAE constava na Segunda Versão da BNCC, mas foi desconsiderada na Terceira Versão - Ensino Fundamental. Dentre os objetivos para a consolidação do SNE estava a elaboração de Diretrizes Curriculares Comuns que de certa forma está materializada nas Diretrizes Curriculares Nacionais - 2013.

³⁰ Segundo Agliardi, Welter e Pierosan (2012, p. 4), em 1990, entidades como Unesco, Unicef, Pnud e Banco Mundial já “[...] discutiam a necessidade de organizar objetivos e metas de educação para os nove países mais populosos do mundo.”.

³¹ Este Plano tramitou no Congresso Nacional por dois anos. De acordo com Aguiar (2010), ele foi protocolado no Congresso Nacional em 10 de fevereiro de 1998, aprovado pela Câmara dos Deputados

pressão social exercida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (VALENTE; ROMANO, 2002) e da necessidade de identificar as demandas e os problemas educacionais brasileiros, objetivando o estabelecimento de objetivos e metas que pudessem norteá-la (AGLIARDI; WELTER; PIEROSAN, 2012). Essa pressão social trazia consigo uma proposta de plano educacional elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos dentre outros, durante o I e II Congresso Nacional de Educação (CONED). As ações populares forçaram o então presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, a encaminhar o projeto de lei para tramitação, em 1998. Assim, ele não conseguiu deixar de aprovar o plano (VALENTE; ROMANO, 2002).

Para Aguiar (2010), os debates em torno do processo de elaboração do plano mostraram o interesse, por parte desses setores da sociedade, em definir as prioridades educacionais para os 10 anos seguintes, dentro das condições sociopolíticas do país. As temáticas do documento faziam referência à identificação da situação educacional brasileira nos diversos níveis e modalidades; nas reivindicações e demandas sociais; nas condições de infraestrutura e recursos financeiros; e, com relação aos profissionais das redes e sistemas de ensino. Seu objetivo era assegurar a “todas” as crianças, jovens e adultos, condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Segundo Valente e Romano (2002, p. 97), a proposta que continha essas características e que deu entrada na Câmara dos Deputados como projeto de lei ficou conhecida como “PNE da Sociedade Brasileira”, encabeçada pelo Deputado Federal Ivan Valente³² (PT-SP).

O projeto final aprovado, segundo Aguiar (2010), carrega as marcas dos embates manifestados ao longo da tramitação da proposta, as quais podem ser verificadas no tocante aos recursos para garantir o alcance das metas, item que sofreu nove vetos presidenciais. Valente e Romano (2002) comentam que o presidente contava com a ampla maioria na Câmara e no Senado, exercendo, dessa forma, o controle sobre a tramitação do projeto e abreviando a participação social no Congresso.

em 14 de junho de 2000 e, finalmente, sancionado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 9 de janeiro de 2001.

³² Valente atuou no cenário político pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de 1980 até 2005. Atualmente ele integra o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Assim, o plano original foi subscrito³³ por um deputado federal, configurando-se como um substitutivo que, ao término da tramitação, tornou-se o texto final da lei. Para os autores, a redação desse PNE tem uma escrita teratológica que simula um movimento de diálogo com as necessidades expressas pela mobilização social, mas adota a política de governo de Fernando Henrique Cardoso³⁴, tanto nas diretrizes, quanto nos objetivos e metas (VALENTE; ROMANO, 2002).

Conforme Aguiar (2010), a avaliação de um plano educacional se dá a partir de certos valores e óticas, portanto, não há neutralidade. De maneira igual, isso também ocorre em relação às indicações e orientações advindas dessa avaliação. Assim sendo, Valente e Romano (2002, p. 102) comentam que o governo federal seguia as regras do “ajuste estrutural” do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial na política educacional e em suas ações concretas. Para eles, a lógica do governo, concretizada no plano,

[...] insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

Os vetos impostos ao PNE pelo presidente, “[...] evidenciaram as tensões e os conflitos que estão presentes na luta secular da sociedade brasileira pelo reconhecimento da educação como um direito social.” (AGUIAR, 2010, p. 711). Dos nove vetos presidenciais, cinco referiam-se ao ensino superior, o que deixou claro a recusa, por parte do governo, em dispor de recursos para a educação, sobretudo a educação superior no país (AGUIAR, 2010). Para Trópia (2011, p. 22), os vetos incidiam sobre as

[...] metas da educação infantil vinculadas ao programa de renda mínima; a meta de 40% de escolaridade para o ensino superior; de vinculação de 75% dos recursos da União voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino da rede federal; aumento do crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada; plano de carreira para os funcionários das universidades federais; ampliação do financiamento para ciência e tecnologia; e

³³ O primeiro Plano Nacional de Educação que deu entrada no congresso como projeto de lei trazia as demandas requeridas pela sociedade, mas, ao longo de sua tramitação, seu texto foi subscrito pelo Deputado Federal Nelson Marchezan (PSDB-RS), configurando-se no texto de base aprovado no congresso. O texto final trazia as marcas do governo FHC e foi nomeado pelos autores como “relatório Marchezan” ou “substitutivo Marchezan” (VALENTE; ROMANO, 2002).

³⁴ Fernando Henrique Cardoso estava como presidente do Brasil nesta época.

finalmente os vetos mais importantes: o veto aos 7% do PIB, no mínimo, com educação e à exclusão do pagamento de aposentados e pensionistas do ensino superior público das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino.

A falta de um investimento real na educação, ocasionado pelos vetos, culminou em algumas limitações, as quais, segundo Dourado (2006) incidem na falta de uma visão mais ampla acerca do Sistema Nacional de Educação (SNE), a não regulamentação do regime de colaboração entre as esferas, a imposição de políticas, a desconfiguração e a defasagem ante a determinadas metas necessárias à manutenção da educação, assim como as limitadas concepções e as fragmentações entre os diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

A inviabilidade de recursos para a área educacional materializada no PNE, e uma interpretação das leis – LDBN e CF – abreviaram mais uma vez a possibilidade de concretização do SNE, mesmo ele estando previsto na normativa da educação, a LDBN. Isso ocorreu porque a menção à temática não constava na Constituição, que é a lei maior do nosso país. Dessa forma, os profissionais, os diversos setores e pessoal ligado à educação viram mais uma vez os debates sobre a importância da efetivação do sistema nacional serem enterrados com esse primeiro plano educacional. O SNE constava na proposta de PNE da sociedade, mas foi ignorado ao se tornar o projeto de lei que tramitou no Congresso. Se o plano se estende à nação educacional brasileira, ele de fato, deveria possibilitar a concretude de um sistema educacional organizado, mas, dentre os vários motivos, ele foi impossibilitado.

Trópia (2011) explica que, quando o governo Lula assume a presidência, em 2002, mantém os vetos de seu antecessor e também deixa de cumprir as metas estabelecidas pelo PNE, priorizando políticas estratégicas focalizadas tanto no combate à pobreza quanto de caráter compensatório (programas e ações voltados à amenização de mazelas históricas econômicas e sociais). As respostas podem ser encontradas na “[...] natureza das políticas macroeconômicas e social adotadas.” (TRÓPIA, 2011, p. 29). No entanto, esse presidente implanta ações que modificaram o cenário educacional,

como o estabelecimento do plano de desenvolvimento da educação³⁵ (o PAC da educação),

[...] a escola de 9 anos (Lei 11.274/06), a substituição, em 2006, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), a realização de conferências nacionais da educação básica e da educação (2008 e 2010) e, finalmente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em março de 2007. Na educação superior, as principais ações foram o programa universidade para todos (ProUni), o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Lei de inovação tecnológica, as parcerias público-privadas, o ensino à distância, o programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior (REUNI), a universidade aberta do Brasil (UAB) e a universidade nova. (TRÓPIA, 2011, p. 26-27).

No cômputo geral, apesar dos vetos (que garantiriam um maior financiamento na área da educação brasileira) não terem sido derrubados, tivemos um certo avanço se comparado a anos anteriores. A questão que paira é que, uma vez que não se viabiliza o PNE³⁶ (em termos de financiamento) – uma lei de caráter contínuo que possibilita uma política de Estado – e coloca em prática políticas educacionais de caráter governamental – que são importantes e significativas, mas que não são garantidas por força de lei – corre-se o risco de que, a cada troca de governo, tudo seja desconsiderado, haja vista que as ações políticas não são neutras e carregam projetos distintos de sociedade.

Esse PNE não traz necessariamente relações com a BNCC, mas ele acena para a construção de currículos comuns a estados e municípios a partir dos referenciais da época, os PCN, que se caracterizaram como a primeira tentativa de um currículo comum em âmbito nacional. Essa norma também traz a necessidade de se elaborar Diretrizes Curriculares, as quais começariam a ser compostas a partir de 2009 e culminariam, em 2013, na divulgação do documento Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Ao se aproximar do término de vigência do primeiro PNE (2001-2010), segundo Agliardi, Welter e Pierosan (2012, p. 4), no ano de 2009, “[...] todos os sistemas educacionais iniciaram as tratativas para a elaboração de um novo Plano.”. Os autores

³⁵ Segundo a autora, esse plano pode ser entendido como “[...] uma espécie de programa ‘guarda chuva’ que agrupa 30 ações, muitas das quais já vinham sendo implementadas pelo MEC.” (TRÓPIA, 2011, p. 25).

³⁶ Os autores Agliardi, Welter e Pierosan (2012) explicam que muitas das metas previstas nesse plano não foram cumpridas nem de maneira parcial.

explicam que, no primeiro semestre desse ano, ocorreram conferências municipais e interestaduais e, no segundo semestre, conferências no âmbito estadual e do Distrito Federal, além de outros espaços para debates, os quais culminaram, em 2010, na realização da I Conferência Nacional de Educação³⁷ (CONAE), conferência³⁸ essa considerada, segundo a própria página do evento na internet (BRASIL, 2010), como um espaço democrático e aberto para que todos tivessem a oportunidade de participar do desenvolvimento educacional do país. Sua finalidade consistia em discutir a educação escolar, desde o nível da Educação Infantil até o da Pós-Graduação. Seu tema foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” (BRASIL, 2010, p. 8-9).

Os debates e o documento final da CONAE ajudaram a materializar a proposta da sociedade no projeto de lei do segundo PNE, o qual deu entrada na tramitação do Congresso brasileiro. Tanto o documento final da Conferência quanto o Plano trazem a necessidade de se discutir com os setores da sociedade e o poder público uma nova estruturação curricular comum ao país (o que atualmente atende por Base Nacional Comum Curricular) e a viabilidade do Sistema Nacional de Educação.

As discussões e emendas posteriores culminaram em um projeto de lei (PL) que tentou refletir novamente as necessidades educacionais da população brasileira, no entanto, de PL até sua aprovação final no congresso e sanção presidencial, passaram-se três anos e meio, ou seja, o país ficou sem um plano educacional no decorrer desse tempo. Durante o período de tramitação desse plano, a maioria dos novos pareceres das Diretrizes Curriculares Nacionais³⁹ foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) e, em 2013, esses pareceres foram publicados pelo Ministério da Educação. Nota-se que, para a composição dessas

³⁷ Essa CONAE foi realizada em Brasília, entre 28 de março e 1 de abril de 2010 (BRASIL, 2010).

³⁸ Nesta Conferência foi reafirmado que a educação é um “direito social inalienável”, cabendo ao Estado sua oferta. O evento também propôs a construção de um Sistema Nacional de Educação que articulasse os sistemas municipal, estadual, distrital e federal (AGLIARDI; WELTER; PIEROSAN, 2012).

³⁹ O processo de formulação dessas DCN foi estabelecido, em 2006, pela Câmara de Educação Básica, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e “[...] entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.” (BRASIL, 2013, p. 8).

diretrizes, tanto a elaboração quanto os trâmites legais seguiram via instâncias competentes, diferentemente do que ocorreu com os PCN.

Embora as DNC⁴⁰ só tenham sido lançadas, oficialmente, como um conjunto de diretrizes no ano de 2013, em junho de 2009, já tínhamos a aprovação dos pareceres das diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica (modalidade educação especial); em novembro de 2009, tínhamos aprovado os pareceres das diretrizes curriculares da Educação Infantil; em março de 2010, da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; entre abril e julho de 2010, da Educação Básica (diretriz geral) e reexame das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos-EJA; em julho de 2010, do Ensino Fundamental de Nove Anos; em maio de 2011, do Ensino Médio; em dezembro de 2011, do atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; em março de 2012, da educação em direitos humanos; em maio de 2012, da Educação Profissional Técnica de nível médio e da educação escolar indígena; e em junho de 2012, da educação escolar quilombola e da educação ambiental (BRASIL, 2013). Dentre todas as Diretrizes apresentadas, a mais importante e que, de fato, direciona a BNCC são as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB).

De acordo com Machado e Lockmann (2014), essas normas foram elaboradas visando dar continuidade à sistematização dos princípios contidos na CF e na LDBN. O foco central é assegurar uma formação básica comum nacional; estimular a reflexão sobre o projeto político-pedagógico das instituições escolares de educação básica e orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Ainda de acordo com os autores, o quarto ponto analisado nas DCN de 2013 é a organização de uma base nacional comum no sentido de abranger conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente. Esse documento também traz a previsão do desenvolvimento de habilidades intelectuais, afetivas, sociais e políticas, de modo que os

⁴⁰ Os debates contidos nas conferências, reuniões e demais espaços para a educação e que ajudaram a compor o segundo PNE não resultaram em atualizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, às quais ainda constam do parecer aprovado em dezembro de 2001. Também não contribuíram com atualizações nas diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, ensino de história, cultura afro-brasileiras e africana (parecer de março de 2004) e na diretriz da consulta às orientações para o atendimento da educação do campo (de setembro de 2007) (BRASIL, 2013).

currículos não se limitem aos conhecimentos, saberes e valores, mas que sejam capazes de incentivar a aprendizagem de habilidades para que os educandos aprendam a fazer escolhas, sejam responsáveis por si e conduzam suas vidas dentro das atribuições atuais (MACHADO; LOCKMANN, 2014).

Segundo Aloizio Mercadante – Ministro da Educação (período de 24/01/2012 a 02/02/2014) no governo de Dilma Rousseff – parte das Diretrizes reunidas na publicação de 2013 surgiu em função das várias modificações resultantes do “[...] Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade [...]”, o que culminou na defasagem da diretriz anterior. Segundo o documento, elas surgiram mediante um vasto debate e buscaram organizar os sistemas educativos nos níveis municipal, estadual e federal (BRASIL, 2013). De acordo com a página do Portal da Base (BRASIL, 2017a), todo o processo de idealização, organização e construção inicial da BNCC, se deu a partir das DCN. As diretrizes, em caráter normativo, deram a direção ao detalhamento efetivo, ao desenvolvimento e à avaliação das propostas pedagógicas das redes de ensino do país (BRASIL, 2013).

As DCN da Educação Básica trazem a necessidade de assegurar uma formação básica comum de acordo com o 2º artigo, inciso I, de modo a manter consonância com a CF e a LDB. No artigo 14 desse documento, institui os

[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p. 67).

Nesse sentido, o 1º parágrafo traz como integração da base nacional comum a Língua Portuguesa; a Matemática; o conhecimento do Mundo Físico, Natural, da Realidade Social e Política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a Música; a Educação Física; e o Ensino Religioso (BRASIL, 2013).

O 3º parágrafo desse mesmo artigo informa que a

base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem

transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2013, p. 68).

O artigo 15 baliza que a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. O 1º parágrafo desse artigo explica que a “[...] parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar.”. O 2º parágrafo por sua vez dispõe que a LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, considerando o atendimento de características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações. E por fim, o 3º parágrafo estabelece que a língua espanhola, por força da Lei nº 11.161/2005, deve ser ofertada obrigatoriamente no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2013, p. 68).

No ano seguinte à publicação das DCN, finalmente, em 25 de junho de 2014, depois de um longo processo de discussões, estudos, audiências públicas e tramitação no parlamento brasileiro, o segundo PNE⁴¹ foi sancionado. O plano foi idealizado inicialmente para os anos de 2011-2020⁴², mas como foi aprovado fora do prazo vislumbrado, seu período de vigência ficou instituído para os anos de 2014 a 2024. Segundo Minto (2015, p. 4), este PNE foi outorgado “[...] depois de muitas mudanças no projeto original, o qual já havia incorporado de maneira bastante restrita as deliberações da CONAE 2010 [...]”, fato este que também ocorreu com o primeiro PNE e que, de acordo com o mesmo autor, “[...] não destoa das tendências vigentes nas últimas duas décadas [...]” (MINTO, 2015, p. 14).

Ao iniciar sua tramitação no poder legislativo, já não expressava mais as deliberações das discussões com a sociedade em vários aspectos, haja vista que algumas das principais propostas aprovadas ficaram de fora, especialmente a questão

⁴¹ O PNE 2014-2024 foi provado em 25 de junho com 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias, sem vetos da Presidência da República. Vale lembrar que tanto o primeiro PNE quanto o segundo PNE não trazem debates e não balizam a organização dos componentes curriculares.

⁴² Projeto de Lei nº 8.035/2010.

do financiamento da educação. O projeto de lei advindo dessas discussões idealizava um investimento de 10% do PIB para a área, mas ao tramitar na Câmara Federal a proposta foi rebaixada pelo MEC a 7% do PIB (AGLIARDI; WELTER; PIEROSAN, 2012). Contudo, o plano aprovado, lei nº 13.005, prevê, na meta 20, ampliar o investimento público em educação pública até o quinto ano, de modo que atinja, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país e, ao final do decênio, no mínimo o equivalente a 10%⁴³ (BRASIL, 2014a),

Segundo a página do PNE em Movimento (BRASIL, 2017b, p. -), essa lei é composta por metas estruturantes que têm a finalidade de garantir o direito a educação básica de qualidade e assim, assegurar o acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Também é composto por metas que se relacionam à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, resultando em caminhos imprescindíveis para a equidade; e metas que tratam “[...] da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas [...]”, e por metas voltadas ao ensino superior (BRASIL, 2017b, p. -).

Alguns autores tecem críticas ao documento e outros chamam a atenção para alguns pontos conflitantes quanto à sua estruturação. Moura (2014) afirma que esse plano está fortemente influenciado por disputas entre o capital e o trabalho, nas questões que envolvem o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante Médio de Nível Técnico. Agliardi, Welter e Pierosan (2012) esclarecem que o PNE não assegura a origem dos recursos para materializar a meta do financiamento da educação e Lima (2015) associa a elevação do investimento em educação a 10% do PIB (ao término dos 10 anos) à indicação do FIES como fonte de financiamento da educação superior (resultando em subsídios para o setor privado educacional superior) e do Prouni (que garante a isenção fiscal dessas mesmas instituições). Assim, observa-se o uso de dinheiro público que poderia estar investido em universidades e demais instituições públicas superiores para

⁴³ Os autores Agliardi, Welter e Pierosan (2012) constataram que, no ano de 2012, o país gastava com educação aproximadamente 900 dólares por aluno/ano e que, em 2020, deveria chegar a 2.300 dólares. Ao fazer uma comparação com outros países, eles afirmam que esse valor já era baixo em 2012 e também, continuará sendo baixo no futuro. Eles explicam que o Canadá gastava, já em 2012, 7 mil dólares ano/aluno e Cuba 4 mil. Isso significa que o Brasil está atrás de muitos países quanto ao financiamento da educação.

sua melhora como um todo, incluindo aumento do número de vagas, financiamento de pesquisas, entre outras, nas instituições privadas.

Sobre essa problemática, Minto (2015) chama a atenção para algumas tendências desse plano ao explicar que o documento não diferencia público e privado (mesmo que a meta 20 traga o contrário no texto) e, inclusive, fortalece esse cenário quanto à previsão de recursos financeiros para a educação. Na escrita do plano, essa indiferença está camuflada de maneira “cínica” sob o pressuposto de que “[...] o ensino é um ‘bem’ de natureza pública, livre para ser ‘acessado’, não podendo ser apropriado privadamente [...]”; que “[...] a transferência de recursos públicos para o ES⁴⁴ privado é legítima, pois seu objetivo último é ‘de interesse público’[...]” e que, usa-se a “[...] expressão gratuito para redefinir o significado formal de educação pública, ensejando uma leitura que referenda o privado como inexorável [...]”. (MINTO, 2015, p. 15).

Segundo o mesmo autor, as diferenciações institucionais e diversificações das modalidades de ensino, ações reforçadas nos governos FHC, Lula e Dilma, são silenciadas quanto ao esclarecimento das instituições com e sem fins lucrativos, mantendo, assim, um espaço fundamental para as IES privadas, as quais se configuram como as principais beneficiadas (MINTO, 2015). O PNE também assegura que as transferências de recursos públicos para o setor privado é uma política de Estado (MINTO, 2015) e que o plano parece endossar a questão da

[...] educação superior privada, cuja história está muito ligada aos formatos institucionais não universitários, passe a ter uma configuração em que as universidades com fins lucrativos passem a disputar com as IES públicas os recursos destinados à pesquisa e programas de pós-graduação. A recente extensão do Fies aos estudantes de cursos “não gratuitos” de pós-graduação stricto sensu pode contribuir para isso. (MINTO, 2015, p. 16).

Já Conceição (2016), ao fazer uma análise geral acerca do conteúdo desse PNE, afirma que o mesmo promoveu certo avanço em alguns pontos como, por exemplo, ratificar

[...] a necessidade de se fazer cumprir metas historicamente frustradas, como a universalização do ensino público básico, erradicação do analfabetismo, ampliação da oferta do ensino técnico e superior público e valorização dos profissionais da educação. De outro modo, tenta efetivar a instância responsável pelo acompanhamento das metas fixadas para o

⁴⁴ A sigla faz referência ao Ensino Superior.

decênio, a necessidade de implementar novas normas que garantam a plena cooperação dos entes federativos, a responsabilização dos gestores públicos na condução das políticas educacionais e o aporte de novos recursos para o financiamento da educação via parcela, pela exploração de recursos naturais. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 52).

Em síntese, esse plano sinaliza avanços se comparado ao anterior por trazer, metas relacionadas à valorização dos profissionais do magistério, a questões ligadas ao ensino superior, aumento do financiamento da educação, dentre outras. Também traz, de acordo com o próprio documento (BRASIL, 2014a) em suas estratégias, o estabelecimento e a implantação de uma base curricular comum para o Ensino Fundamental e Médio, mediante diretrizes pedagógicas, pactuação interfederativa, e respeitando a diversidade local, regional e estadual. Outra observação a ser feita, é que a maioria das 20 metas e estratégias presentes no Plano resultaram das deliberações da CONAE 2010 (BRASIL, 2014b), demonstrando a importância das lutas em prol da educação. No entanto, um dos descontentamentos do pessoal engajado com a educação em relação a este PNE, foi a divisão do dinheiro disponível para educação pública com o setor privado.

Em novembro de 2014, mesmo ano de aprovação do 2º PNE, foi realizada a II CONAE cuja temática foi “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” (BRASIL, 2014b, p. 11). O evento foi organizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e deu continuidade as deliberações do evento anterior visando contribuir com a política brasileira educacional, “[...] indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014b, p. 11). Dentre as proposições está a necessidade de implantar as Diretrizes Curriculares, e dentre essas, as Diretrizes Gerais para a Educação Básica são as que norteiam a estruturação da Base.

Essa CONAE propôs em seu documento final, que no Eixo IV - Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem, item 2.4, que cabe à União, em articulação com demais instâncias, elaborar, mediante consulta pública nacional, uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os educandos do Ensino Fundamental e Médio, nas diversas modalidades, tempos e etapas de organização

destes níveis de ensino, visando garantir uma formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira (CONAE, 2014b).

De acordo com o antigo Portal da Base (BRASIL, 2015b), o documento propositivo resultante da II CONAE foi considerado um referencial significativo para o processo de mobilização para da BNCC. Em junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, caracterizando-se como um importante marco no processo de composição desse documento, sobretudo por reunir todos os assessores e especialistas envolvidos nessa ação. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração dessa Proposta Curricular.

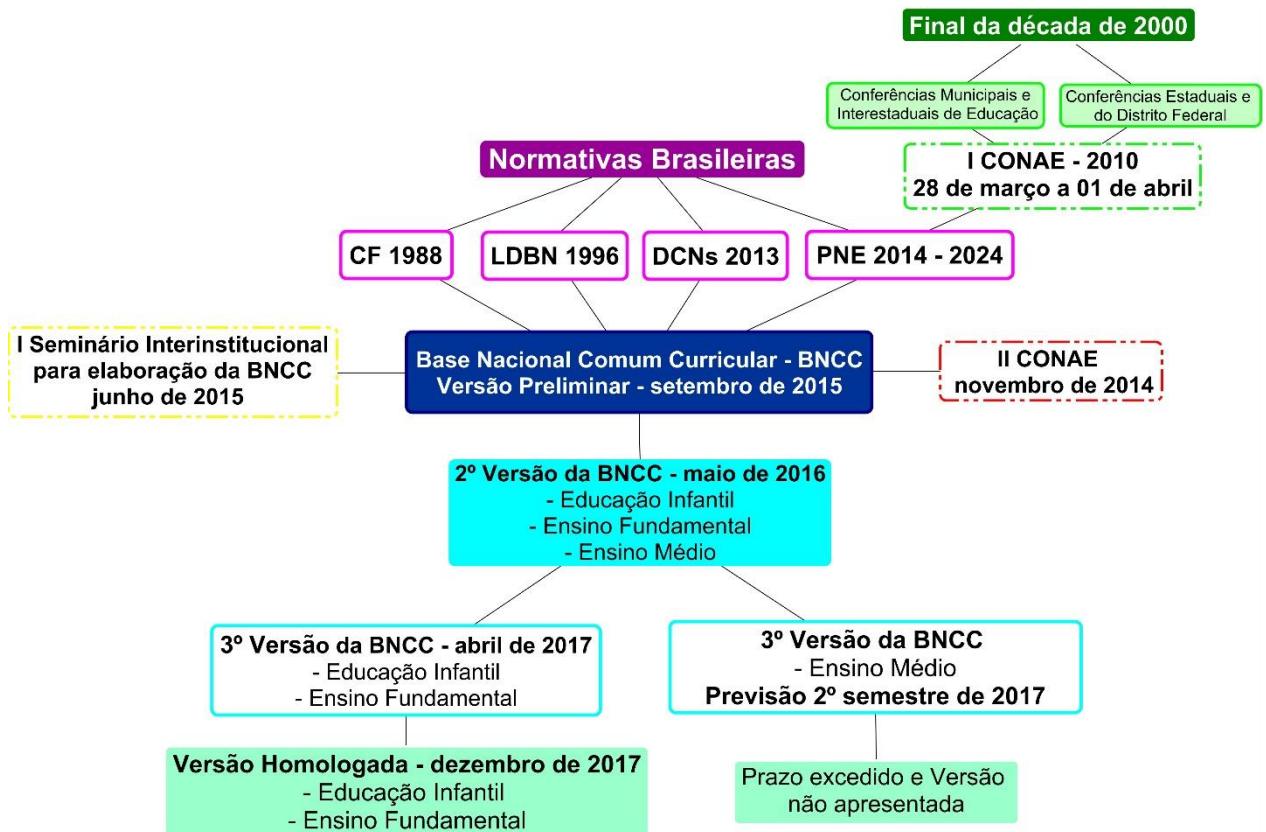
Em 30 de julho de 2015, foi lançado o Portal da Base Nacional Comum Curricular, apresentando ao público o processo de construção do documento e estabelecendo canais de comunicação e participação da sociedade. Em 16 setembro de 2015, foi lançado no Portal a Versão Preliminar da Base, que ficou disponível para consulta pública⁴⁵ até março de 2016. Em maio de 2016 é apresentada sua Segunda Versão. Depois desta data, o documento passou por avaliações e, no dia 06 de abril de 2017, foi lançada a Terceira Versão apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Por fim, no dia 22 de dezembro de 2017 veio a público um quarto documento da Base apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental que neste estudo estamos intitulando de Versão Homologada. A Terceira Versão para o Ensino Médio cuja previsão era vir a público até o segundo semestre de 2017 não aconteceu.

O documento, entendido como um conjunto de orientações, depois de aprovado, deverá guiar os currículos das escolas tanto as da rede pública quanto as privada de ensino do Brasil, trazendo conhecimentos comuns para crianças e jovens de cada etapa da Educação Básica do país. Seu objetivo visa “[...] promover maior equidade e qualidade do ensino [...], por meio de uma referência comum obrigatória para todas escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados [...]” (municípios, Estados e Distrito Federal) e as escolas (BRASIL, 2015b, p. -). Para os organizadores da Base, “[...] as redes de ensino terão autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido [...]” no documento, contextualizando-a e adaptando-a aos seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2015b, p. -).

⁴⁵ O Período de consulta pública ocorreu entre outubro de 2015 a março de 2016 (BRASIL, 2017c).

Na figura abaixo segue um esquema que representa o cenário das normativas aprovadas e que dão balizamento à constituição da BNCC.

Figura 1. Normativas e eventos educacionais que deram suporte à construção da BNCC



Fonte: Elaboração própria.

Esse tópico mostrou que, com o processo de aprovação política das normativas, não há neutralidade nas ações de elaboração e na materialização da escrita final. Muito do que está escrito nos documentos expressam os inúmeros interesses dos atores sociais, uns com mais poder de decisão, outros com menos. Os atores com menos poder de decisão podem ser representados pelos seguimentos da sociedade comprometidos com a educação (ligados à educação, pais de alunos e toda comunidade escolar), os quais, mesmo tendo uma parcela reduzida nas decisões, configuram-se como importante no processo devido à pressão exercida e por tentar dar voz às suas demandas. Outra situação observada relaciona-se à característica de descontinuidade nas políticas educacionais a cada troca de governo, algo comum em nosso país.

A seção seguinte busca demonstrar a origem das influências das instituições internacionais nas políticas educacionais no país e a sequência de suas influências nas últimas décadas. Paralelamente a essas ações, outro elemento assume protagonismo nessas políticas, qual seja, o movimento que se denomina “educacional”, que é o Todos pela Educação. O objetivo incide na explanação dos reflexos dessas instituições nas normativas educacionais mais significativas para a atualidade.

2.2 Influências Internacional e Nacional nas Políticas Educacionais Brasileiras

Como já foi mencionado, em nossa sociedade, os modos de governabilidade e as questões organizacionais manifestados pelos gestores não se caracterizam como neutras, visto que sua gênese se estrutura em vários elementos. Nesta parte do trabalho, traremos os impactos dos documentos propositivos das agências internacionais mais recorrentes na literatura e o movimento nacional, intitulado de Compromisso Todos pela Educação (TPE). Como exemplo dos documentos internacionais, podemos citar os do Banco Mundial, Cepal e os da Unesco de produção própria ou em parceria com o PNUD e o Unicef. E como exemplo de documento do TPE, temos o “Compromisso Todos pela Educação”.

Especificamente para tratar dos assuntos educacionais, o Banco Mundial e a Unesco acabaram por desempenhar papéis de protagonistas no cenário brasileiro nas últimas décadas. O primeiro por atuar como instituição financeira desde a década de 1970 e a segunda por propor políticas e mediar a concessão de créditos que se deram mais fortemente a partir de 1990. É necessário aclarar que não houve imposições, por parte do BM, para que os países requisitassem ou aceitassem os créditos, mas os que recorreram a eles tiveram que aceitar suas condicionalidades.

Não podemos esquecer que, acima de tudo, essa agência é um Banco – a diferença é que empresta dinheiro a países – e suas ações serão condizentes com esse propósito. Couto (2009) nos esclarece que o BM segue o lema do ‘temos que emprestar’ independente da qualidade da proposta. Além disso, ele também elabora projetos e tenta vendê-los, mesmo que estes não se situem em áreas prioritárias das nações. Tanto Couto (2009) quanto Coraggio (2009) explicam que, em função de sua natureza, força e reconhecimento em nível internacional, ele não perde nunca, porque não existe a possibilidade dos países não efetuarem o pagamento de suas dívidas.

O norteamento das políticas internas brasileiras para a área da educação vai sendo estabelecido em conjunto com essa agência em função das condicionalidades, e com outras pertencentes aos Órgãos das Nações Unidas⁴⁶ e que também balizam

⁴⁶ Para maiores informações quanto aos Órgãos pertencentes às das Nações Unidas, vide Andersson (1994) e Rosemberg (2000).

políticas nesse campo. As evidências dessas ações são verificadas nos oito documentos mais recorrentes e influentes. Alguns deles foram disseminados pelo mundo – sem levar em consideração as peculiaridades de cada nação – entre os anos de 1990 a 2002, quando, no Brasil, são estabelecidas as marcas do modelo de gestão neoliberal pelos presidentes vigentes. É nesse cenário que o componente curricular da Educação Física é balizado pela LDBN e sistematizado como proposta curricular nacional pelos PCN.

Nos anos de 2003 a 2017, essas políticas são perpetuadas, porém, são estabelecidas políticas compensatórias nas diversas áreas, com destaque para a educacional, voltadas à redução das disparidades econômicas sociais entre os diferentes estratos da sociedade. Essas ações foram desenvolvidas por dois governantes de um mesmo partido que, mesmo tendo atendido às condicionalidades das agências, possibilitou avanços em relação aos investimentos, quando comparados aos governantes anteriores, e a organização no campo nos diferentes níveis escolares.

É nesse período que cresce o interesse do setor privado do país pela educação brasileira e se materializa no Compromisso Todos pela Educação – um movimento que abrange vários setores (indústria, comércio, comunicação, financeiro, tecnologia, editorial, educacional, dentre outros) –, gestores públicos e demais sujeitos na busca pelo acesso a uma educação básica de qualidade. Em meio a esse contexto, a Base Nacional Comum Curricular é idealizada e dá sequência às políticas educacionais do partido político vigente.

2.2.1 Organismos Internacionais, neoliberalismo e suas influências na Educação: origem e desenvolvimento

Nessa parte da pesquisa, procuramos entender o papel de alguns Organismos Internacionais, como Banco Mundial (BM) e Unesco no que tange às questões educacionais, como influências em reformas e currículos escolares de países da América Latina, a exemplo do Brasil, e as bases ideológicas em que essas ações estão fundamentadas. A compreensão desses Organismos requer, entretanto, a retomada de fatos históricos que nos possibilitem entender dados contextuais relacionados ao Brasil e a influência externa recebida.

Assim, nossa imersão começa pela organização com mais tempo de vigência e influência no cenário econômico-financeiro, o Banco Mundial⁴⁷, agência criada inicialmente com o nome de Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Esta instituição surgiu durante a Conferência de Bretton Woods⁴⁸, cidade que deu nome ao encontro, em 1944⁴⁹, New Hampshire-EUA, juntamente ao Fundo Monetário Internacional⁵⁰ (FMI), marcando uma nova arquitetura do funcionamento do capitalismo, a partir de um sistema de regras que regulasse a política econômica internacional. O propósito inicial desse Banco voltava-se à reconstrução das economias europeias arrasadas pela Segunda Guerra Mundial. Esse objetivo, somado ao Plano Marshall, fez do Banco Mundial (desde 1947) uma organização voltada à promoção do desenvolvimento. A partir da segunda metade da década de 1950, suas atividades concentraram-se nos setores de assistência técnica e de empréstimos a países em

⁴⁷ Oficialmente, o Banco Mundial foi criado com o nome de Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para dar assistência financeira aos países arrasados pela Segunda Guerra Mundial. Com o tempo, sua estrutura organizacional tornou-se mais complexa e deu origem a outras instituições criadas para suprir demandas que o BIRD não podia atender. Hoje, essas instituições compõem o Grupo Banco Mundial (BRASIL, 2017e). No entanto, segundo Rabelo, Jimenez e Mendes (2015, p. 41), o BIRD ainda se constitui como um banco dentro desse grupo. Em 1956, ainda de acordo com a página do Itamaraty (BRASIL, 2017e), foi criada a Corporação Financeira Internacional (CFI) com o propósito de promover a expansão do investimento privado nos países em desenvolvimento. Em 1960, surgiu a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), possibilitando a concessão de empréstimos aos países mais pobres que não preenchiam as condições para os empréstimos concedidos pelo BIRD. Em 1966, foi criado o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) e em 1988, a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), ambas com o objetivo de alavancar o investimento estrangeiro nos países em desenvolvimento (BRASIL, 2017e). Soares (2009) explica que, em 1992, o BM assumiu a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

⁴⁸ Lichtensztejn e Bauer (1987) relatam que, durante a Conferência de Bretton Woods, definiu-se que o cargo de presidente do Banco Mundial ficaria sempre com um norte-americano e o de diretor gerente do FMI, com um europeu.

⁴⁹ Barreto (2009) explica que este ano mostrou um cenário do sistema financeiro internacional, significativamente despedaçado, pois, os países mais fortes do mundo ainda estavam em guerra e apresentavam-se mais preocupadas com a questão bélica. Os fatos decorriam da Grande Depressão de 1929, resultando em uma repentina diminuição de comércio e emprego, produção e protecionismos como as barreiras comerciais, controle de capitais e medidas de compensação cambial. A partir de 1930, a política de governos disseminada, ficou conhecida como 'beggar-thy-neighbor' (empobreça seu vizinho) e visava o aumento "[...] de tarifas para reduzir déficits na balança de pagamento [...]" (BARRETO, 2009, p. 1). Foi nessa atmosfera que a Conferência de Bretton Woods aconteceu, contando com 730 delegados de 44 países, entre eles, o Brasil. O autor nomeia esse encontro como Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. Esse sistema, que "[...] primava pelo mercado e pelo livre fluxo de comércio e capitais, foi a base para o maior ciclo de crescimento da história do capitalismo." (BARRETO, 2009, p. 1). Os Estados Unidos (EUA) tiveram posição de destaque diante dessa conjuntura em função da sua moeda reger o mundo e os setores industrial, tecnológico e militar mostrarem-se supremos.

⁵⁰ Tanto o FMI quanto o Banco Mundial foram criados com a finalidade de "[...] acompanhar esse novo sistema financeiro e garantir liquidez na economia [...]" (BARRETO, 2009, p. 1).

desenvolvimento, como por exemplo, os da América Latina e, a partir de 1960, um de seus focos, passou a ser a área da educação (SEITENFUS, 2005; BARRETO, 2009; GONÇALVES, 1998).

Ainda sobre o BM, Soares (2009, p. 15) explica que ele exerce uma grande influência nos rumos do desenvolvimento mundial por seu volume de empréstimos, abrangência de sua área de atuação e por seu caráter estratégico ao desempenhar o “[...] processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.”. De sua origem até século XXI, suas significativas transformações incidem na ênfase de determinadas políticas, na alocação setorial ou prioridades em termos de recursos aos países e em importância política.

Outra agência deste estudo – a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, mais conhecida como Unesco – foi criada no ano seguinte à criação do Banco Mundial e do FMI, em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com a finalidade de assegurar a paz por meio da cooperação intelectual entre os países, de acompanhar o desenvolvimento mundial e de auxiliar os Estados-Membros, atualmente 193 países, na busca por soluções para os problemas que desafiam as sociedades. A agência atua nas áreas da “Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.” (UNESCO, 2017, p. -).

No cenário brasileiro, o Banco Mundial passou a atuar como instituição concessora de créditos para projetos voltados à área da infraestrutura desde o fim da década de 40. Esse financiamento representou mais de 10% da dívida externa do Brasil (FONSECA, 1998). Já as cooperações técnicas para o setor da educação deram-se até a década de 1950, como uma forma de intercâmbio que pode ser entendido como um estágio de intensa integração entre associações brasileiras e norte-americanas de educadores. Essa integração resultou em incorporações dos ideais democráticos dos EUA, os quais foram inseridos como ideal de educação brasileira no texto dos primeiros planos educativos do início dos anos 1960, assim como na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases de 1961 (FONSECA, 2009).

A década de 1950, decorrente das tensões entre União Soviética e EUA, relacionadas à Guerra Fria, marca ações de reformulação, por parte do Banco Mundial, ao incorporar países de ‘Terceiro Mundo’ situados no bloco ocidental capitalista, por meio

de programas de assistência econômica e financeira (SILVA; AZZI; BOCK, 2005). No Brasil, durante essa mesma década e até próximo ao final da década de 1960, a assistência financeira, em geral, não ocorreu diretamente entre governo brasileiro e BM e sim, de maneira bilateral, entre o governo brasileiro e norte-americano (FONSECA, 2009). Tanto as reconsiderações por parte do Banco, como as formas de empréstimos, começam a ganhar novos contornos no final da década de 1960.

No que diz respeito à Unesco, na década de 1960, em nível mundial, a entidade declara que a educação passa a ser sua prioridade (PRONKO, 2015) e se institui como mediadora fundamental entre as demandas de financiamento internacional (dos países em desenvolvimento) e liberação de recursos para desenvolvimento, via programas bilaterais que, por sua vez, relacionavam-se às Nações Unidas e ao BM (MUNDY, 2007, tradução nossa). Em 1964, a entidade estabelece um escritório na cidade de Brasília para dar início a sua representação no país (UNESCO, 2017).

Pronko (2015) menciona que a Unesco e os demais organismos internacionais – Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), grandes fundações norte-americanas (Ford, Rockefeller e Carnegie, e o BM) concebiam a difusão de um ideário que estabelecia fortemente os laços entre a educação e o desenvolvimento. Essa propagação de ideias permitiu à Unesco tornar-se o principal articulador com demais instituições internacionais ligadas à educação, como por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) (PRONKO, 2015), ação esta que começa a ser abalada quando o BM também passa a se interessar pelas questões educacionais.

Já no final dos anos de 1960, o governo norte-americano substitui as atividades de cooperação bilateral, por cooperações via agências multilaterais, como o BIRD ou Banco Mundial e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento⁵¹) (FONSECA, 2009).

⁵¹ Segundo o próprio BID, seu objetivo é a melhoria da qualidade de vida nos setores da saúde, educação e infraestrutura, por meio de apoio financeiro e técnico aos países que trabalham para reduzir a pobreza e a desigualdade na América Latina e Caribe (BID, 2017). Couto (1999) explica que o BID é o banco internacional para o desenvolvimento regional mais antigo do mundo e é a principal fonte de crédito multilateral do Brasil, desde 1993. Sua atuação é visualizada nos setores de abastecimento de água, energia elétrica, transporte rodoviário, educação, saúde, urbanização de favelas, saneamento de rios e baías, desenvolvimento agrícola e integração regional ao apoio às micro, pequenas, e médias empresas privadas.

Os países latino-americanos, tomadores de empréstimos, esperavam que a atuação desses organismos internacionais não ocasionasse tantas intromissões em suas políticas (FONSECA, 2009), mas o que ocorreu foi o contrário, com o tempo, as nações tiveram que tomar suas decisões internas sob o acompanhamento das instituições financeiras internacionais.

Para além da mudança no formato dos acordos de financiamentos ao país, em nível internacional, também houve alteração nos setores prioritários do Banco⁵². É aqui que a concessão de créditos para educação passa a ser considerada pela agência. Consentir empréstimos à reconstrução das economias arrasadas pela segunda guerra, já não era mais o foco. Segundo Fonseca (2010, p. 1-2)

[...] o setor social passou a receber investimentos, buscando atingir os segmentos populacionais do chamado “terceiro mundo” que se encontravam fora dos limites aceitáveis de pobreza (grupos emergenciais ou de risco). Os créditos cobriam prioritariamente a educação básica inicial e, com menor ênfase, os cursos superiores e a educação secundária (notadamente em sua dimensão vocacional).

Para Volsi (2006), a relação entre pobreza e educação, concebida pelo BM, dá-se com a pretensão de conter a pobreza por meio da instrução educacional. Para a autora, o Banco visava à diminuição do número de pobres por meio do controle de natalidade e, assim, o crescimento demográfico. Essa ação influiria positivamente, impedindo o aumento desordenado desse seguimento populacional. Fonseca (1998) entende que a agência incluiu o setor social em suas concessões de créditos, mais como estratégia política do que por justiça social.

Cruz (2003) entende que essa contenção demográfica faz parte do modelo de desenvolvimento do BM, posto em ação por meio de políticas compensatórias de alívio a pobreza. É considerada uma política compensatória, porque em nenhum momento são consideradas as causas estruturais da questão social; também não se apresentam discussões acerca dos problemas de distribuição de renda nos países como um fator gerador de miséria e não se concebe um projeto para eliminar as desigualdades sociais próprias do modelo econômico capitalista.

⁵² Segundo Torres (2009), o primeiro crédito educativo concedido pelo Banco Mundial ocorreu em 1963 à Tunísia-África, para o nível de segundo grau.

Leher (1999) também partilha da ideia de associação entre pobreza, educação e controle de natalidade por parte do Banco, mas ele também entende haver preocupação, por parte da Unesco, assim como uma estratégia política do BM e do governo norte-americano, que relaciona a pobreza, a educação e a segurança⁵³. Tal tese fora concebida em função dos acontecimentos da época, que condizem ao período da Guerra Fria e à constante preocupação em conter a disseminação dos preceitos marxistas e a expansão do ‘comunismo’ (LEHER, 1999) nos países periféricos ao capitalismo, tidos como mais sensíveis à doutrina e ao regime, como os da América Latina, África e de parte da Ásia. O mesmo autor explica que, em face do exposto, o secretário de defesa dos EUA, Robert S. McNamara, deixa o cargo para presidir o Banco Mundial. Durante sua presidência, em 1972, ele reafirma o propósito de resguardar a estabilidade do mundo ocidental, ou seja, proteger os “[...] objetivos estratégicos do *establishment* econômico e político.” (LEHER, 1999, p. 21).

Para que fosse possível a proteção relatada, o BM passou a atuar na educação, com projetos voltados a escolas técnicas, saúde e controle da natalidade; ao mesmo tempo em que encaminhavam reformas nos sistemas educacionais, promovendo mudanças estruturais na economia dos países que se utilizavam dos empréstimos (LEHER, 1999). Durante o período de gerência de McNamara, 1968-1981, em face aos novos direcionamentos da instituição, o BM tornou-se o “[...] maior captador⁵⁴ mundial não soberano de recursos financeiros.” (LEHER, 1999, p. 22).

O que pode ser notado até então, por parte das agências é que suas políticas vão passando por modificações conforme a necessidade apresentada pelo sistema econômico-financeiro vigente, possibilidades de atuações nos nichos temáticos que se apresentam a partir dos modos de gestão deste sistema, as necessidades apresentadas

⁵³ Um outro fator que, segundo Leher (1999), contribuiu para que o “binômio pobreza-segurança”, fosse considerado nos projetos educacionais do Banco, decorre também do insucesso da “doutrina contra-insurgência”, marcada por operações militares e intensa propaganda ideológica a fim de conter a proliferação do marxismo e comunismo nos países periféricos ao capitalismo. Essas ações voltavam-se ao uso de armamento bélico em determinados países, a exemplo, a Guerra do Vietnã sob comando dos EUA. Agravadas pelo desastre dessa guerra, que durou até 1975, os EUA e a doutrina perderam o apoio popular, levando os países periféricos a um sentimento anti-EUA, o que representava uma ameaça à supremacia dessa nação e um risco aos objetivos econômicos e políticos. Assim, as instituições internacionais começaram a intervir incisivamente na política interna dos países em desenvolvimento, com a preferência “por ações indiretas”.

⁵⁴ Segundo Kruppa (2000), as principais fontes de recursos provêm do mercado financeiro, de empréstimos e contribuições de países membros.

pelas sociedades e as demandas postas pelas nações. Esse cenário colaborou para que o Banco Mundial passasse a fazer a associação entre a educação e o desenvolvimento, e a Unesco considerasse as questões educacionais como seu principal foco.

Com os esclarecimentos acerca das novas pretensões do Banco Mundial é observável que os assuntos envolvendo a educação não se restringiram à Unesco. Ao mesmo tempo em que a Unesco presta assistência, segundo Pronko (2015), à educação nos âmbitos do Ensino Médio, Técnico e Superior; o BM, de acordo com Leher (1999), financia, a contragosto, empréstimos nas áreas primária e secundária de formação geral, e defende o ensino técnico e profissional, modalidade considerada pelo Banco como a mais adequada aos países em desenvolvimento. No fim da década de 1970, o Banco deixa de achar incoerente o financiamento no nível primário e passa a priorizá-lo.

Sabendo que a Unesco caracterizava-se como a principal instituição mediadora de recursos financeiros para a educação, e uma vez que o BM também assume os assuntos educacionais, tornando-se, segundo Pronko (2015), o principal captador e provedor de recursos mundiais à área, inicia-se, desse modo, um conflito de interesses entre as agências. Diante desses desentendimentos, nos vinte anos seguintes, a relação entre ambas transitou entre tentativas de conciliação de propostas e colaboração aberta (MUNDY, 2007, tradução nossa).

De acordo com Fonseca (1998), a fundamentação do Banco, acerca da política social, trazia um discurso, a partir dos anos 1970, de caráter humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade, de justiça e de igualdade social, os quais podem resumidos da seguinte maneira:

- [...] a) o combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação;
- b) a busca da eficiência na condução das políticas públicas, mediante o incremento da competência operacional dos agentes, cuja medida de qualidade seria a relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social;
- c) a busca da modernização administrativa dos diferentes setores sociais e econômicos por meio de políticas descentralizantes, que ensejem maior autonomia da comunidade na condução dos serviços sociais;
- d) o diálogo como estratégia de interação interdependente entre o Banco e os mutuários. (FONSECA, 1998, p. 6-7).

A mesma autora (FONSECA, 1998) ainda menciona que, nessa década, a questão da pobreza passou a ocupar lugar de destaque na política dessa agência. Esse organismo internacional concluiu que a solução para esse problema consistia no aumento da produtividade⁵⁵ desse estrato social. Assim, a responsabilidade deveria ser transferida da esfera do Estado para os próprios indivíduos, ou seja, a diminuição da condição pobreza dependeria da capacidade da população pobre em aumentar sua própria produtividade. Essa concepção foi justificada pela necessidade de garantir, a esse segmento populacional, serviços, nutrição, saúde, educação e desenvolvimento rural. Desses quatro elementos, os três últimos passaram a ser setores de concessão de créditos pelo Banco. Visão reiterada na década seguinte, de 1980, sob o controle das leis de mercado.

Nessa década, com o acelerado processo de globalização, as teorias monetaristas neoliberais passam a influenciar as economias, alcançando assim, hegemonia nas décadas seguintes. Assim, o Banco Mundial e o FMI iniciam a oferta de um aparato ideológico e político para a difusão do neoliberalismo no mundo, além de responsabilizarem-se pelo monitoramento do pagamento das dívidas externas, e pelo “[...] papel estratégico na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, garantindo a implantação de políticas de reajuste econômico e defendendo os interesses dos grandes credores internacionais.” (CRUZ, 2003, p. 58). Tal função foi manifestada de maneira evidente na década de 1980, quando o BM passa a conceder aval para financiamentos por meio de condicionalidades que associa os empréstimos e as negociações às adequações das estruturas econômicas das nações devedoras (CRUZ, 2003).

Fonseca (2009, p. 229) relata que a concessão de créditos e a cooperação técnica do Banco Mundial ao setor social do Brasil teve origem na primeira metade dos anos de 1970. Sua assistência financeira inclui assessoria aos órgãos centrais de decisão no campo da política, planejamento e gestão, e ao desenvolvimento de projetos setoriais específicos. A ‘cooperação técnica’ oferecida à educação brasileira, realizou-se por meio de cinco projetos de co-financiamento, que se desenvolveram no período de 1970-1990.

⁵⁵ Segundo Fonseca (1998), a questão da produtividade referia-se diretamente à segmentação do mercado de trabalho.

No formato de atuação do Banco, a concessão de créditos não ocorria diretamente aos países, a agência ressarcia os países pelos gastos antecipados em função do empréstimo que ocorreria no futuro. Nesse sentido, a parte brasileira deveria ser correspondente a 50% do custo total de cada projeto.

Em 1971, o Banco Mundial inicia sua atuação na educação brasileira por meio do desenvolvimento de projetos⁵⁶. Assim se inicia a execução do primeiro projeto educacional brasileiro e, nos anos seguintes, mais quatro projetos são aprovados entre as décadas de 1970 e 1980. Esses programas tinham várias finalidades: assegurar a melhoria e a expansão do Ensino Técnico no Ensino Médio, industrial e agrícola; desenvolver e reforçar metodologias de ensino, de acordo com o modelo pedagógico norte-americano de desenvolvimento rural, escola-fazenda; assegurar o Ensino Fundamental e o ensino nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental Rural; ofertar uma formação rápida, barata e que permitissem uma geração de renda a curto prazo no meio rural dentre outras. Eles abarcaram os níveis do Ensino Fundamental, Ensino Médio (modalidade regular e profissional) nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A inclusão dos municípios contemplados pelo financiamento internacional na educacional obedecia ao critério demográfico, entre outros (FONSECA, 2009).

Em 1972, a Unesco inicia suas atividades em Brasília. Sua prioridade consistia na “[...] defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.” (UNESCO, 2017, p. -). Na atualmente, século XXI, a agência também desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com as instâncias governamentais, União, Estados e Municípios, com a sociedade civil e a iniciativa privada, auxiliando na formulação de políticas públicas sintonizadas com as metas planejadas e acordadas entre os Estados Membros da Organização (UNESCO, 2017). Segundo a própria entidade, somente em 1992, depois da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a Unesco passa a cooperar amplamente com o Ministério da Educação do Brasil (UNESCO, 2017).

⁵⁶ O primeiro projeto compreendeu os anos de 1971 a 1978; o segundo projeto perpassou os anos de 1974 a 1979; o terceiro, os anos de 1980 a 1987; o quarto, os anos de 1983 a 1990 e o quinto, 1984 a 1992 (FONSECA, 2009).

Os documentos públicos do Banco, ao longo da década de 1970, expressavam uma orientação humanitária e equilibrada na distribuição de bens, no entanto, os discursos de divulgação eram marcados pelo sentido contencionista⁵⁷, que constituiu os cânones da política de educação, saúde e desenvolvimento rural (FONSECA, 1998). Ainda, de acordo com a mesma autora, nesse período, a preocupação do BM centrou-se em duas consequências da expansão escolar: uma delas relacionava-se ao indesejado aumento das despesas do setor público com a educação; a outra se associava à dificuldade de adaptar a expansão educacional, principalmente os egressos do ensino formal, “[...] à oferta de emprego do setor moderno da economia, caracterizado por trabalhos mais estáveis e de altos ingressos [...]”, porém, com vagas cada vez mais limitadas (FONSECA, 1998, p. 8).

Já no final da década de 1970, o BM direcionou seus interesses ao ensino primário, considerado como o mais apropriado para “[...] assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo [...]” (FONSECA, 2009, p. 232). O interesse por esse nível de ensino fundamenta-se em estudos populacionais desenvolvidos pelo BM, os quais apontam como resultados: “[...] maior preparação da população feminina para aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola” (FONSECA, 2009, p. 233).

Com relação à economia internacional, nos anos desse mesmo decênio (1970), inicia-se uma das crises⁵⁸ do capitalismo, a qual teve seus primeiros passos na década anterior, manifestando-se mais claramente diante de certos acontecimentos⁵⁹ (GENTILI,

⁵⁷ O sentido contencionista almejava, entre outras coisas, o controle de despesas referentes à formação de professores e ao número de alunos por classe (FONSECA, 1998).

⁵⁸ Na época, muitos chefes de Estado chegaram a pensar que a crise fosse passageira e, dessa forma, não seria necessário um novo modelo político econômico, mas, face a sua continuidade, a única alternativa avistada pelos governantes foi apresentada pelo grupo de Friedrich von Hayek (HOBSBAWN, 1995), representante da Escola Austríaca e “patrono do pensamento neoliberal contemporâneo” (MORAES, 2001, p. 23). Moraes (2001) relata o surgimento de outras escolas do neoliberalismo como a Escola de Chicago, de Theodore William Schultz e Gari Becker (ligados à teoria do capital humano) e Milton Friedman (o homem da mídia dessa escola) e a Escola de Virgínia ou *Public Choic*, de James Buchanan.

⁵⁹ Spínola (2004, p. 105) menciona alguns desses acontecimentos: a inflação dos anos 1970, desencadeada pelos “gastos com a guerra do Vietnã”, “programa espacial dos Estados Unidos” e “[...] aumento da liquidez mundial com a expansão do mercado de eurodólares [...]”; sinais de esgotamento, a partir de 1973, do modelo keynesiano de crescimento econômico do período pós-guerra e processo de “estagnação”, explicado por Moraes (2001) como uma longa e profunda recessão (estagnação) combinada,

2009; MORAES, 2001). A crise mencionada conduz ao surgimento de um novo modelo de gestão político-econômico, o neoliberalismo. Esse novo ideário irá influenciar o modo de governabilidade dos países, para além dos projetos de sociedade concebidos pelos chefes de Estado e as pressões externas relacionadas às agências financiadoras. Pronko (2015) explica que esse modelo de gerenciamento⁶⁰ recolocou, de modo dominante, a economia de livre mercado na organização da vida política e social na maior parte do mundo.

Leher (1999) explica que essa crise estrutural do capitalismo agravou as dívidas dos países periféricos com juros ascendentes e com a queda dos preços dos “*commodities*”. Muitos desses países pegaram dinheiro do BM, que não só emprestou como também avalizou os financiamentos, gerando dívidas a eles, acima da capacidade de pagamento e ocasionando, em 1982, uma crise da dívida. Nesse cenário, o Banco pôde impor de maneira inédita, condicionalidades com uma grande abrangência. Essa crise tornou os países da América Latina extremamente dependentes da aprovação do BM e do FMI, condição essa, fundamental para a renegociação. As nações que resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, no início dos anos de 1980, sustentando políticas neoestruturalistas, logo se submeteram aos ditames das agências internacionais. Para o autor, este foi o caso do Brasil nos governos Collor e Cardoso.

Fonseca (1998, p. 12) explica que, em face a essas situações econômico-políticas ocorridas internacionalmente, o Banco Mundial fez uma reestruturação organizacional adotando medidas como “[...] redução do papel do Estado, via controle do investimento do setor público e o reforço do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras do mercado internacional.”. As ‘condicionalidades’ incluíam participação da agência na definição da política de longo prazo para os setores financiados dos países tomadores de empréstimos.

pela primeira vez, com altas taxas de inflação que, por sua vez, afetavam os países capitalistas desenvolvidos.

⁶⁰ Gentili (2009, p. 1) menciona que o neoliberalismo “[...] trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista [...]”, da época.

Os créditos concedidos à educação, como parte de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco⁶¹ se autodenomine ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam, a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (FONSECA, 2009).

Pronko (2015) explica que, ao longo da década de 1980, o desenvolvimento do processo neoliberalização se encontrava em pleno desenvolvimento tanto nos países centrais, quanto periféricos ao capitalismo, e que a nova agenda mundial iria redefinir os rumos das orientações estratégicas das agências internacionais para a educação. Leher (1999) também relata que, nessa década, as orientações do BM passaram a contemplar apenas a formação profissional ‘aligeirada’ e o Ensino Fundamental ‘minimalista’.

Essa preocupação evidente com o Ensino Fundamental é sinalizada na CF de 1988, art. 210, ao expressar sua competência em fixar conteúdos mínimos apenas para esse nível educacional (BRASIL, 1998), norma essa constatada ainda no ano de 2018. A atenção especial para com esse nível de ensino adentra a década de 1990 com a disseminação de um ideário por meio de eventos internacionais ligados à educação, sob regência dos organismos multilaterais, e passa a constar em outras normativas brasileiras, a exemplo da questão do financiamento expressa no art. 4, inciso I da LDBN (BRASIL, 1996), que comunica a obrigatoriedade e gratuidade apenas para o Ensino Fundamental; já o Ensino Médio consta como progressiva extensão a gratuidade e obrigatoriedade.

Os projetos educacionais executados ao longo da década de 1980 mostraram que o Banco concebia a expansão da escolaridade como um fator de desequilíbrio entre a oferta de educação e de trabalho, e que isso ocasionaria uma progressão de desemprego relativa à população mais instruída. Essa situação viria como consequência do aumento da escolaridade e a crescente procura por empregos de altos salários. Dessa forma, a

⁶¹ Outras agências do Grupo Banco Mundial também concedem empréstimos a condições financeiras mais brandas a países mais pobres, a exemplo da Associação Internacional de Desenvolvimento-AID, mas, devido ao alto indicador de renda per capita que o Brasil manifesta, suas concessões de créditos incidem nas condições mais duras do BM (FONSECA, 2009).

redução dos gastos na educação passou a ser considerada um fator importante que, por sua vez, ocasionaria o decréscimo de demanda por níveis superiores de ensino e a conseqüente redução do desemprego de indivíduos mais preparados. Essa racionalização da oferta do ensino por meio da adoção de alternativas diferenciadas a países e indivíduos marca o sentido de desigualdade da palavra equidade (FONSECA, 1998).

Para a mesma autora, o BM recomendava às nações mais pobres,

[...] a expansão do ensino secundário de conteúdo mais geral deveria ser discutida com prudência, sendo desejável que a oferta se concentrasse na educação rural e na formação profissional extra-escolar. Esta última sugestão tinha a ver com a necessidade de diminuir a aspiração por empregos no setor moderno da economia, direcionando a demanda profissional para o setor mais tradicional, isto é, para aqueles trabalhos informais ou por conta própria, de mais baixos ingressos, situados preferencialmente em periferias urbanas e zonas rurais. (FONSECA, 1998, p. 9).

Ao explicar acerca das políticas do Banco⁶² para essa década, Leher (1998) afirma que as questões educacionais passaram a ser debatidas no âmbito bancário, dos negócios e da política. Segundo o autor, essa instituição configura-se como o principal responsável pelo projeto de globalização mundial, além de também ter se transformado, em uma espécie de secretaria educacional no interior dos países periféricos, ao combinar medidas de ajuste estrutural e ideológico, o que promoveu uma nova arquitetura das instituições e a redefinição de conteúdos educacionais de acordo com os interesses econômicos mundiais.

Nesse cenário, a política de alívio à pobreza proveniente dessa instituição se reconfigurou e foi introduzida nas reformas de Estado das nações e na abertura das economias dos países periféricos ao mercado mundial. Diante dessas novas ações, a promoção da educação básica começou a ganhar novos contornos e foi se transformando na estratégia da 'Educação para Todos' (PRONKO, 2015) disseminada por vários organismos internacionais (Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud), a partir da Conferência de Jomtien em 1990.

⁶² Para Leher (1998), essa agência tem a responsabilidade de atuar, a serviço dos países do G7, como um grande intelectual a desempenhar a função de mediação, organização e difusão de determinadas políticas para os países periféricos.

Sobre a concessão de créditos por parte do BM, Gentili (2009, p. 255) afirma que a instituição faz empréstimos em condições demasiadamente piores que as dos bancos privados, o que acaba saindo muito caro aos países. Para o autor, se ele é oneroso, “[...] é emprestado em condições de controle ideológico, político e econômico [...]” (p. 255). Tanto é que, segundo Arruda (1999), em 1985, a dívida externa brasileira era de US\$ 105 bilhões de dólares e, mesmo com o pagamento de US\$ 282 bilhões de juros e amortizações, dos quais, entre 1985 e 1998, 126 bilhões foram pagos só em juros, em 1998, a dívida saltou para US\$ 230 bilhões de dólares. Este autor ainda menciona que o aumento desenfreado da dívida⁶³ iniciou-se durante o período da ditadura militar, 1964-1985, com a concessão de crédito a juros baixos, uma forma estratégica de estimular os países em desenvolvimento a adquirirem mais dívidas junto às agências internacionais credoras.

Durante as duas décadas de cooperações voltadas ao setor social (anos de 1970 e 1980), por parte do BM, foram definidos princípios, políticas e estratégias concretas para a concessão de créditos ao setor. Nos documentos políticos constatou-se que estes princípios, apesar de abarcarem “[...] uma retórica humanitária de amplo espectro, sofrem uma redução quando são incorporados ao projeto econômico do Banco para os países em desenvolvimento.” (FONSECA, 1998, p. 7). O primeiro ponto a ser ressaltado no exame da literatura elaborada por este organismo “[...] é a substituição gradativa da noção de igualdade pelo termo equidade” (FONSECA, 1998, p. 7), alteração essa não meramente casual, mas sim, conceitual. Vale lembrar que a utilização do termo não é recente, pois ele já constava nas diretrizes políticas da instituição desde os anos de 1960 (FONSECA, 1998).

O término da década de 1980, no Brasil, foi marcado pela primeira eleição direta desde o período militar. No âmbito político-econômico, o decênio de 1990, inicia-se com a posse do presidente Fernando Collor de Mello⁶⁴ e, de acordo com Moraes (2001) e

⁶³ O autor afirma que, entre os anos de 1964 a 1985, a dívida externa brasileira saltou de 2,5 bilhões de US\$ para 105 bilhões de dólares (ARRUDA, 1999).

⁶⁴ O período de vigência da presidência exercida por Fernando Collor de Mello foi de 15 de março de 1990 até 29 de dezembro de 1992, com o anúncio de sua renúncia, algumas horas antes do resultado final do processo de *impeachment*.

Spínola (2004), com experiências econômicas de 'ajuste' neoliberal⁶⁵, que anos mais tarde seriam coroadas pelo Plano Real, 1994, como condição para negociação das dívidas galopantes do país e submetendo-se à vigilância e aos efeitos do gerenciamento do Banco Mundial e FMI.

Em resumo foi possível verificar que a Unesco não exerceu uma influência marcante nas políticas internas brasileiras nesses anos. De modo contrário, pode-se notar que o Banco Mundial amarrou os países tomadores de empréstimos ao seu acompanhamento e definição das políticas nas diversas áreas, dentre elas, a educação. No cenário brasileiro, as ações de financiamento educacional por parte do BM abarcaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade regular (a contragosto), e o Ensino Médio Profissional, considerado o mais adequado. O ideário presente em sua política começa a transparecer a opção pelo Ensino Fundamental.

A seção seguinte incursiona pelos documentos originados dos eventos educacionais internacionais, organizados ou patrocinados por essas e outras agências, balizadoras de políticas internacionais. Seu objetivo é demonstrar como as políticas internacionais, que são fundamentadas nos ideários do sistema capitalista e no modo de gestão neoliberal, influenciaram certas normativas brasileiras que manifestaram impacto na educação do país e, por consequência, no componente curricular da Educação Física.

É necessário atentar para o fato de que as agências de maior influência mundial na educação são Unesco e Banco Mundial e que, no entanto, outras instituições ligadas às Nações Unidas também propuseram políticas educacionais para o Brasil, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

⁶⁵ As experiências de 'ajuste' neoliberal econômico foram introduzidas na América Latina: em 1973, deram-se no Chile, com Pinochet; e, em 1976, na Argentina com o general Videla. Na década de 1980, esse novo ideário inseriu-se nos países da região (Bolívia-1985 com Estenssoro, México-1988 com Salinas de Gortari, Argentina-1989 com Menen, Venezuela-1989 com Carlos Andrés Perez, Peru-1990 com Fugimori e, o último a aderir, o Brasil, a partir da década de 1990 com Fernando Collor de Mello (MORAES, 2001; SEREZA, 2014; SPÍNOLA, 2004).

2.2.2 Disseminação da Política Internacional nas Políticas Educacionais Brasileiras nos anos de 1990 a 2003

A década de 1990 marca um período da disseminação evidente da política econômica neoliberal em países latinos, caribenhos e demais países periféricos, e de atendimento às condicionalidades e orientações impostas ou sugeridas pelas agências financeiras concessionárias de créditos às nações. No caso brasileiro para, além disso, esses anos foram promovidas modificações na forma de gerenciamento do Estado, dos setores que o compõem e na destinação de investimento público.

As principais diretrizes neoliberais propõem três orientações: 1) diminuição da interferência do Estado na economia e na sociedade com privatizações, demissões e transferência de reivindicações populares para a esfera do mercado; 2) desregulamentação das relações trabalhistas, com perda de estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, redução da carga tributária sobre o capital, entre outros; e 3) abertura econômica e comercial ao capital internacional (NEGRÃO, 1996).

Essa nova forma de gerir a economia e a política inseriu-se no cenário brasileiro com a eleição de Fernando Collor de Mello⁶⁶ para a presidência. Chossudovsky⁶⁷ (1999) menciona que esse chefe de Estado⁶⁸ foi o primeiro presidente a ser 'eleito

⁶⁶ Uma das instituições credoras do Brasil era o FMI. Suas diretrizes para pagamento da dívida externa estavam contempladas no Plano Collor I (instituído um dia após Fernando Collor de Mello ascender ao governo, em 16 de março de 1990), que consistiam em privatizações dos bens dos Estados e corte de gastos públicos. Em uma estratégia monetarista de controlar a inflação, o governo congelou as contas da poupança e, ao invés de resultar positivamente, converteu em recordes de desemprego e fechamento de pequenas empresas (CHOSSUDOVSKY, 1999).

⁶⁷ Para o autor, o cenário brasileiro apresentava-se com o aumento da dívida externa, com a desvalorização da moeda (o cruzeiro) e com as complicações geradas pela inflação, que passava de 20% ao mês (CHOSSUDOVSKY, 1999). Esses fatores, somado a outros, davam indícios ao estabelecimento de uma nova crise estrutural do capitalismo (primeiros anos da década de 1990) (FRIGOTTO, 1996).

⁶⁸ Chossudovsky (1999, p. 183) afirma que a partir da administração de Collor, um 'governo paralelo' se desenvolveu e se reporta regularmente a Washington. O mesmo autor ainda menciona que o governo Collor marca um período conturbado entre o FMI, o Banco Mundial e demais bancos liderados pelo Citicorp e um período de desagrado ao governo norte-americano e ao G7 (Grupo dos Sete: EUA, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Canadá). O autor também afirma que, para cumprir os prazos de pagamentos da dívida externa, o Brasil teria que se submeter a algumas sanções impostas pelo FMI e, algumas delas, ao modelo do BM. Durante a primeira rodada de negociações da dívida, o governo satisfaz todas as diretrizes do FMI e, mesmo assim, continuou sem a liberação de novos empréstimos (o que dificultou questões internas de governabilidade, isso em 1990). Esse cenário resultava de um objetivo oculto do FMI, que consistia em apoiar os credores do país e, ao mesmo tempo, enfraquecer o governo central; cobrar a dívida, não era exatamente, o principal objetivo. Para o mesmo autor, os objetivos ocultos revelavam que os credores internacionais queriam garantias de que o Brasil permaneceria endividado por

democraticamente’, marcando o fim da ditadura militar e “[...] a transição para uma nova ‘democracia autoritária’, sob o controle direto dos credores e das instituições financeiras internacionais sediadas em Washington”, cujas principais são o Banco Mundial e o FMI (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 170). Essa ‘democracia autoritária’, mencionada pelo autor, decorre das condicionalidades impostas pelas agências concessoras de crédito, as quais o Brasil recorreu em anos anteriores.

Diante dessa realidade (problemas administrativos, problemas econômicos internos e, atendimento às sanções das agências financiadoras), o mandato de Collor iniciou-se com privatizações de empresas estatais e fragilizações na área social, compreendida pela previdência, saúde, educação, entre outros, em detrimento do pagamento da dívida externa. No caso da educação, os atores principais foram a Unesco e o Banco Mundial.

No que diz respeito à Unesco, Dias e López (2006, p. 53) a caracterizam como a principal instituição multilateral disseminadora de políticas públicas educacionais para as nações. Já Gomide (2007, p. 14) explica que a agência utiliza “[...] um discurso generalista e subjetivo, no qual as orientações políticas se incorporam prioritariamente por meio de ideologias” e que, embora se utilizem de terminologias consideradas de esquerda, “[...] explora o jogo discursivo do bem e do mal, da paz e da prosperidade [...]”, disseminando um conjunto de valores elitistas que impactam diretamente nas políticas educacionais. A autora também relata que os documentos elaborados pela agência recomendam uma série de reformas que julgam ser necessárias para assegurar o desenvolvimento dos países com destaque para os periféricos e mantém consonância com o papel da diminuição do Estado brasileiro e com as ações de privatização da educação (GOMIDE, 2007).

Quanto ao Banco Mundial, Gomide (2007) afirma que a instituição opta por disseminar seu ideário por meio de ações racionais e objetivas. Já Fonseca (1998, p. 12) explica que os documentos da área, elaborados na década de 1990 pelo organismo,

tempo suficiente para que a economia nacional e o Estado brasileiro fossem reestruturados em benefício dos credores “[...] por meio de contínua pilhagem dos recursos naturais e do meio ambiente, da consolidação da economia de exportação baseada na mão-de-obra barata e da aquisição das empresas estatais mais lucrativas pelo capital estrangeiro” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 171).

[...] constituem a confirmação das diretrizes que vem sendo postuladas desde os anos 60. A linha de combate à pobreza e seus corolários de educação seletiva e de apoio ao setor privado, passa a ser mais reforçada em virtude das restrições da política de 'recuperação de custos', imposta pelos ajustes econômicos. É de se notar que a partir da reestruturação organizacional dos anos 80, o Banco vem ampliando o seu diálogo político com os países-membros, especialmente se levada em conta a atuação conjunta com outros organismos internacionais de desenvolvimento. (FONSECA, 1998, p. 12).

De maneira geral, a modernização da educação, na década de 1990, implicou significativas mudanças na forma de gerir os sistemas e as escolas, os conteúdos, as formas de financiamento, a estrutura acadêmica e o conjunto de princípios e valores que orientam acerca do dever da educação, sem modificar os distanciamentos entre as classes sociais e as diferenças qualitativas na formação que recebem. Também não foi observada a discussão sobre o modelo de modernização dos sistemas educacionais, mas sim, uma renovação das propostas que ora se apresentavam como soluções técnicas, ora como estratégias voltadas à recuperação da importância social da escola (TIRAMONTI, 2000).

Ao longo desse decênio, as agências internacionais ligadas à área da educação realizaram conferências (das quais foram compostos documentos) para discutir e estabelecer políticas organizacionais a serem seguidas pelos países periféricos. Os documentos recorrentes nos referenciais que analisaram a época, década de 1990, e que influenciaram, de alguma forma e à sua maneira, as políticas educacionais brasileiras foram: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – 1990, organizada em conjunto pela Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud; *Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* – 1990, publicado pela Cepal; *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade* – 1992, publicado pela Cepal em conjunto com a Unesco; Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993, publicado pela Unesco; *Priorities and strategies for education* – 1995, publicado pelo Banco Mundial; Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir – 1996, publicado pela Unesco; O Estado em um mundo em transformação – 1997, publicado pelo Banco Mundial; e o terceiro documento do ideário educação para todos, Educação para Todos: o compromisso de Dakar – 2000, publicado

pela Unesco em parceria com órgãos governamentais e associações governamentais dos países participantes. Dentre as normativas e os documentos oficiais brasileiros que mantêm consonância com os publicados pelas entidades internacionais estão o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e as mudanças na área da educação decorrentes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), entre elas a LDBN (1996); o FUNDEF (1998); os PCN (1997 a 2000), além de decretos e formas de avaliação.

As diretrizes estabelecidas aos países culminaram, segundo Jacomeli (2011), em reformas educacionais que trazem os mesmos princípios. Nesse sentido, a autora entende que existe um projeto de sociedade, pensado e planejado pelos defensores do capitalismo. Dessa forma,

[...] a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, unificar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras. (JACOMELI, 2011, p. 122).

A Conferência Mundial de Educação para Todos⁶⁹, de 1990, foi a primeira reunião internacional do decênio, cujo relatório estabeleceu objetivos educacionais a serem alcançados até o ano 2000, para países em desenvolvimento. Jacomelli (2011) afirma que esse evento foi o marco na explicitação das políticas neoliberais dos organismos internacionais. Conhecida também pelo nome de Conferência Geral da Unesco, foi realizada no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien – Tailândia. Desse evento, surgiu o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNICEF, 1990), no qual a educação básica passou a ter novos delineamentos. Esse encontro ocorreu com o financiamento do Unicef (Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência), entidade que contou com a iniciativa da Unesco (agência que a organizou), do Banco Mundial e do Pnud⁷⁰ (Programa

⁶⁹ Participaram dessa Conferência governos, agências internacionais, ONGs, associações de profissionais e personalidades envolvidas com a educação. Dos 1.500 presentes, 155 eram governantes que aprovaram e subscreveram a declaração, comprometendo-se a assegurar uma Educação Básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (DIAS; LARA, 2008; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

⁷⁰ Este programa desenvolve projetos em quatro áreas consideradas importantes no projeto do Brasil (PNUD, 2017)

das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; DIAS; LARA, 2008).

Entre as finalidades da Conferência, “[...] estavam a discussão e a apresentação de propostas de políticas para o desenvolvimento dos países mais pobres e populosos do mundo para a universalização da educação básica.” (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 59). Nesse evento, os nove países que apresentavam maior taxa de analfabetismo no mundo foram levados a promover ações para a consolidação dos princípios acordados em Jomtien, são eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No Relatório, são mencionadas as principais motivações, complicações e os principais percalços para que houvesse a necessidade desse evento, bem como o comprometimento dos países envolvidos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem trazia a necessidade do alcance de dez objetivos educacionais: 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) Expandir o enfoque; 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) Concentrar a atenção na aprendizagem; 5) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) Fortalecer as alianças; 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) Mobilizar os recursos; e 10) Fortalecer a solidariedade internacional. Para tanto, foi aprovado também o Plano de Ação, derivado do documento da Conferência, com a finalidade de atingir os objetivos estabelecidos na Declaração (UNESCO, 1990).

Embora a Unesco se atenha à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem elencadas, atribui à educação uma função salvífica de maneira cultural e ideológica. Em seu discurso, moralista e motivador, a agência garante que a educação promove um processo de formação de valores e atitudes em favor da paz, da cooperação, dos direitos humanos e liberdades fundamentais e da compreensão internacional. No entendimento da autora, essa concepção legítima e reforça uma sociedade desigual ao mesmo tempo em que disfarça suas bases (GOMIDE, 2007).

Dias e Lara (2008) relatam que os aspectos mais relevantes, entre os dez mencionados no documento, relacionam-se à necessidade da reforma do Estado e, conseqüentemente da Educação, da focalização, da equidade, da descentralização, da

privatização e solidariedade, os quais estão presentes em normativas e orientações educacionais brasileiras como, por exemplo, na LDBN e nos PCN. Esse ideário também é evidenciado nos documentos de diversos seminários realizados no Brasil após o encontro de Jomtien (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Outro aspecto que deve ser observado refere-se a dois problemas derivados da Conferência. O primeiro deles relaciona-se à expressão 'para todos', sugerida em forma de universalização da educação básica e que, no Brasil, foi compreendida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, abrangência esta que a Conferência não pretendia. Esse conceito foi considerado polêmico entre os quatro patrocinadores do evento por haver divergências em seu entendimento, mas, em geral, significa universalização da educação primária, e não da educação básica como um todo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), o que, no caso brasileiro, configurou-se no Ensino Fundamental.

Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009) explicam que essa situação decorre da forma contraditória com que o princípio da universalização da educação básica está expresso no documento, o qual, em seu Art. 1º sobre as necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las, afirmava que variaria de acordo com cada país e cultura. Daí que, ao condicionar a universalização da educação básica à capacidade de cada país, desconsidera-se uma real possibilidade educacional que chegasse a todos, pois há diferenças nas situações econômicas e peculiaridades culturais das nações.

Com o evento de Jomtien, o engajamento nas políticas educacionais para o ensino primário foi reforçado pelo Banco Mundial e passou a ser o 'carro-chefe' no alcance da melhoria da educação básica, a partir da década de 1970, quando a agência manifestou o crescente interesse na educação do ensino primário e na assistência técnica, e uma diminuição nos empréstimos para a educação secundária (TORRES, 2009), situação essa já evidenciada no tópico anterior.

O segundo problema incide no fato de que alguns autores compreenderam o conceito das necessidades básicas de aprendizagens em seu sentido ideológico, uma vez que os diferentes estratos sociais têm distintos ensinos, ou seja, as necessidades básicas de uns não podem ser as mesmas de outros. Era o velho dualismo da educação brasileira, com uma nova cara, pois se partia do pressuposto de que as necessidades

peculiares das amplas camadas empobrecidas deveriam continuar tendo um atendimento diferente da camada seleta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em síntese, a meta 1 (atender as necessidades básicas de aprendizagem) e a 6 (possibilitar um ambiente adequado de aprendizagem) sinalizaram que a escola não atendia ao esperado pelas agências, que seria possibilitar conhecimentos operacionais e práticos, assim seus pressupostos findavam disseminação de uma concepção de escola que pudesse oportunizar isso, além da introdução de certos valores voltados a manutenção da estrutura capitalista. Nesse sentido, a meta 10 (fortalecer a solidariedade) ajudaria as pessoas a aceitarem as desigualdades em forma de respeito e tolerância as diferenças. As metas 2 (expansão do enfoque), 3 (universalização da educação com equidade), 4 (concentrar atenção na aprendizagem) e 5 (ampliação da educação básica) pressupõem uma melhora na qualidade da educação, com foco ao Ensino Fundamental, apenas para uma parcela dos indivíduos, mas essa melhora não significa a mesma educação dos grupos mais favorecidos. Por fim, as metas 7 (fortalecimento das alianças), 8 (desenvolvimento de uma política de apoio) e 9 (mobilização de recursos) pressupõem que os países signatários devessem investir na educação e, para isso, necessitariam de mais créditos.

No mesmo mês da Conferência de Jomtien (março de 1990), segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 53), a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) publicou o documento econômico *Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, o qual alertava para a “[...] urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso”. Para as mesmas autoras, a recomendação propunha que os países dessa região continental investissem em reformas dos sistemas educacionais de modo a adequá-las para a oferta de conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011), sendo eles:

[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Em agosto de 1992, a Cepal publicou, juntamente com a Unesco, outro documento para a área educacional, intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*. Nele, foram esboçadas diretrizes para ações políticas e institucionais que pudessem favorecer vinculações entre a educação, o conhecimento e desenvolvimento em países latino-americanos e caribenhos. Ainda, para as autoras, o documento visava à criação, durante o decênio de 1990, de condicionalidades educacionais relacionadas à capacitação e à incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas dessa região continental com progressiva equidade social. No entendimento dos técnicos, o objetivo só poderia ser atingido com uma grande reforma das capacitações profissionais e dos sistemas educacionais existentes na região, geração própria de capacidade para o aproveitamento do progresso científico e tecnológico. Em resumo, a estratégia da Cepal se articulava em torno de objetivos de cidadania e competição, bem como diretrizes de reforma institucional como integração nacional e descentralização (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Ao observar o documento da Cepal de 1990 e o de 1992, nota-se que seus pressupostos mantêm consonância, ao propor a disseminação aos países da América Latina e Caribe, de diretrizes que abarcam conhecimento e habilidades específicas requeridas pelo mercado a serem implementadas pelos governos na educação escolar. A vinculação entre educação, conhecimento e desenvolvimento relaciona-se a uma formação de baixo custo para a inserção de pessoas no mercado de trabalho. Já a descentralização segue na mesma linha das orientações de Jomtien, o que será mais evidente nas políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso.

Com relação ao governo da época (governo Collor), do ponto de vista educacional, foi notório que o presidente não tinha um projeto de intervenção social consistente e que o conceito de educação, como expressão da cidadania, não foi prioridade no decorrer de seu mandato (ARELARO, 2000). Diante desse cenário, o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco começam a pressionar o país a se comprometer e priorizar a melhoria do desempenho educacional, pois o lema 'Educação para Todos' iria se constituir em critério para o recebimento de empréstimos internacionais (ARELARO, 2000).

As inconseqüências e os desmandos desse chefe de Estado geraram uma situação insustentável que o conduziu ao *impeachment*, com ampla mobilização popular. Assim, seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência em 29 de dezembro de 1992, com prioridades e estilos bem diferentes (ARELARO, 2000). Franco demonstrou-se um presidente em “defesa do Estado Nacional e das empresas estatais” (ARELARO, 2000, p. 98) e, com isso, o ritmo de privatizações foi adiado. No entanto, o projeto neoliberal foi se consolidando com pressões “[...] das agências internacionais que monitoram os empréstimos financeiros no país, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)” (ARELARO, 2000, p. 98).

No início do mandato de Itamar, as bases políticas e ideológicas para a educação, lançadas na Conferência de Jomtien, encontraram terreno fértil no país acabando por inspirar a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Nesse plano, o Brasil traçou metas locais e sinalizou aos organismos multilaterais que o projeto educacional, por eles prescrito, seria implantado. As autoras ainda comentam que as recomendações educacionais de Jomtien e Fóruns, promovidas pelos organismos multinacionais, já podiam ser identificadas em alguns anteprojetos de LDBN que tramitaram ao longo de oito anos no congresso brasileiro, anunciando previamente o corte de verbas e privatizações que assombrariam a área educacional nos anos seguintes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Na vigência do mandato desse presidente, segundo Fonseca (2009), mais um projeto educacional financiado pelo Banco Mundial é assinado juntamente ao Ministério da Educação, em 1993, o qual se destinava ao Ensino Fundamental da região nordeste, acordo esse, efetivado em 1994 (PEREIRA, 2007). Entre os anos de 1994 a 2003, o BM financiou mais dois projetos educacionais, também direcionados ao Ensino Fundamental público da Região Nordeste, intitulados Projeto Nordeste para Educação Básica e Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola) (CRUZ, 2003).

No início de dezembro de 1993 realizou-se, em Nova Delhi – Índia, uma nova Conferência sobre Educação para Todos, pela Unesco. Desse evento originou-se o documento Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Fonseca (1998, p. 12), ao analisar alguns documentos educacionais de agências como Bird, Pnud, Unesco, Unicef da época, verificou que, nesse evento, foi dada continuidade aos debates sobre a

proposta educacional acordada em Jomtien, mas, dessa vez, “[...] congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia.”.

De acordo com a mesma autora, os documentos elaborados nesse encontro fixam metas humanitárias, como a universalização de oportunidades com qualidade e equidade (para crianças, jovens e adultos), além de revelar duas vertentes importantes: a primeira relaciona-se à ênfase ao ensino primário e, a segunda, à importância da escolaridade feminina para sua inserção no mercado de trabalho (FONSECA, 1998).

O primeiro documento oficial brasileiro, de grande significância, da área da educação, a refletir as políticas internacionais foi o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado, em 1993, pelo Ministério da Educação e do Desporto, com vigência até 2003. Fonseca (1998), baseada em documentos do Ministério da Educação de 1993 e 1994, afirma que as orientações das conferências de Jomtien foram incorporadas a esse Plano, entre as quais está a de oferecer uma educação básica com equidade e qualidade a todos. Para Dias e López (2006), esse Plano assumia a participação de grupos da sociedade brasileira, demais sujeitos e representantes de organismos internacionais, como a Unesco e a Unicef.

O termo equidade, muito utilizado nos documentos das agências internacionais da educação, é empregado em substituição ao termo igualdade. O conceito de igualdade significa igual acesso aos níveis de ensino, para todos os estratos sociais. A equidade vai garantir apenas para um grupo específico e, àqueles que não têm condições de acesso ao ensino privado é possibilitada apenas uma educação focalizada, a educação fundamental (DIAS; LARA, 2008).

Para Yanaguita (2011, p. 5), o Plano, “[...] fruto de negociações com a Unesco, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir.”. Dessa forma, foram direcionados

[...] novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas

públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (YANAGUITA, 2011, p. 5).

Próximo ao término de vigência de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) é eleito presidente do Brasil, com isso dá continuidade ao projeto neoliberal que Collor havia iniciado, em 1990. De acordo com Arelaro (2000), o governo desse presidente foi se caracterizando, cada vez mais, com políticas reformistas liberais, em função da aceitação de propostas e formulações⁷¹ neoliberais e globalizantes, adequando o país, segundo Jacomeli (2011), ao formato neoliberal do Estado mínimo. Ainda, para Arelaro (2000, p. 100), entre as ações no campo educacional estão a redefinição do papel escolar e do padrão de gestão educacional, em que a racionalidade e os critérios de mercado passam a “[...] constituir novos referenciais de competência administrativa e pedagógica, para as escolas e os sistemas de ensino”; a reconceituação de gestão democrática; a sutil substituição do conceito de ‘igualdade’ de direitos pelo conceito de ‘equidade’ de direitos e a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério).

Sobre a substituição do termo igualdade para equidade, Höfling (2001, p. 37) explica que os neoliberais não defendem como responsabilidade do Estado “[...] o oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada.”. Dessa forma, o conceito equidade vai abarcar apenas o nível que os organismos internacionais ditam como prioritário, já expresso nas Declarações de Jomtien e Nova Delhi, qual seja, o Ensino Fundamental.

⁷¹ Arelaro (2000, p. 100) menciona que as propostas e reformulações de cunho liberal culminaram na redução do aparelho “do Estado e do financiamento das áreas sociais”; nas “privatizações das empresas estatais rentáveis [...]”; no “financiamento público – via BNDES – para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras”; na “criação de sistema de proteção, privilegiada aos bancos” (por meio do PROER); na “redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados”; na transferência das responsabilidades do Estado a “empresas privadas e organizações não-governamentais (ONGs) de responsabilidade”, por meio de uma “reconceituação de público e privado, transformando instituições públicas estatais em ‘organizações sociais’ que obedeceram a lógica de mercado, dentre outras medidas”. Quanto às áreas sociais, Jacomeli (2011, p. 124) explica que são encaminhadas alterações às regras da Previdência Social e do Estatuto do Funcionalismo Público, além de profundas alterações na Constituição 1988, por meio de Emendas Constitucionais (porque sem elas, as reformas não poderiam ser implementadas) (JACOMELI, 2011, p. 124).

Outras características educacionais também fizeram parte desse governo, relacionadas aos “[...] novos conceitos de descentralização, autonomia e participação da comunidade escolar [...]” (ARELARO, 2000, p. 106) no que se refere ao Ensino Médio/Tecnológico e gestão educacional ‘descentralizadora’, com controle centralizado por meio de currículos e avaliações nacionais da educação (ARELARO, 2000).

Koritiake (2010), com base no documento do Banco Mundial, *Priorities and Strategies for Education*, lançado em agosto de 1995, relata serem apresentadas diretrizes para a educação básica dos países em desenvolvimento. Nesse escrito, o Banco recomenda pensar a educação ligada ao desenvolvimento; considerar as ações até então realizadas e melhorar questões relativas à qualidade, equidade e acesso à educação; financiamento público com eficiência e equidade; priorizar a educação; manter atenção aos resultados estabelecidos como prioridades; possibilitar ações no campo escolar pelo setor privado e organismos não governamentais; participação familiar na gestão escolar; e maior autonomia administrativa e financeira das instituições escolares (BANCO MUNDIAL, 1996, tradução nossa).

Fonseca (1998) comenta que, a partir desse documento, o ponto central da política de FHC, para os anos 1990, foi a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos custos do ensino. A autora explica que, no documento do BM, apontava-se o direcionamento de vários componentes da área educacional, entre eles, os insumos, o número de alunos por professor ou tempo, o nível de escolaridade para a docência, a diminuição de despesas com o ensino público, a avaliação, a política de seletividade de ensino e a flexibilidade dos sistemas educacionais.

Com relação aos insumos, direcionavam-se os empréstimos, de caráter prioritário, para um conjunto de elementos educacionais⁷² determinantes para o desempenho escolar em países de baixa e média renda. No tocante ao número de alunos por professor ou tempo dedicado ao ensino, o BM não os desconsidera como fatores diretos de aprendizagem, mas os enfatiza como importantes meios para a ‘recuperação de custos’. Sobre à questão da docência, requeria-se apenas um nível de conhecimento, envolvendo a capacidade verbal e escrita dos professores (FONSECA, 1998).

⁷² A autora explica, a partir do documento, que as bibliotecas, material didático e livros foram privilegiados em detrimento da formação, experiência e salário do professor (FONSECA, 1998).

Quanto à necessidade de diminuir as despesas no ensino público, as ‘inovações educacionais’ eram entendidas como meios mais baratos para diminuição de custos. Outras estratégias que contribuiriam para a diminuição da carga financeira governamental, na visão dessa agência, relacionavam-se à avaliação externa, à descentralização e à flexibilização da estrutura do ensino. Em relação ao papel da avaliação, o BM propõe o estabelecimento de critérios gerenciais e de eficiência para se alcançar a qualidade da educação. A política de seletividade do ensino é justificada pela elitização dos sistemas de ensino (estudantes e professores), especialmente os de nível superior, sendo que o “Banco sugere as diversas formas de compartilhamento de despesas do ensino público e o estímulo para a parceria com o setor privado.” (FONSECA, 1998, p. 14).

Ao observar o ideário de flexibilização dos sistemas e a documentação do MEC, à época, Fonseca (1998, p. 14) lembra a apelação “[...] para a criação de mecanismos alternativos para a expansão da rede escolar e para adequar as escolas ao mercado, oferecendo mais treinamento e menos formação escolar *stricto sensu*.”. A estratégia de descentralização, proposta pelo BM, segundo a autora, teria duas consequências fundamentais⁷³: a primeira incide na participação da comunidade na condução do processo escolar, garantindo, assim, sua autonomia; a segunda estaria relacionada à diversificação do ensino, uma forma de adequá-lo às especificidades locais. A estratégia de diversificação dos padrões de ensino pode ser entendida sobre dois ângulos: um deles relaciona-se à aceitação democrática à diversidade cultural e à autonomia local e, o outro, à estratégia de contenção da demanda profissional por setores de trabalho mais modernos (FONSECA, 1998).

O que se pode observar é que a inclusão na educação, de grupos à margem da sociedade visando à redução da pobreza, é uma concepção que acompanha o Banco desde as décadas de 1970 e 1980. Para além dessa questão, em geral, o documento também visava ao acompanhamento dos insumos e dos resultados, estabelecimento e priorização de padrões de rendimento e maior atenção aos resultados. Em relação à priorização de financiamento, o BM segue na mesma linha de Jomtien, favorecendo o

⁷³ Ao analisar a proposta do BM quanto à estratégia de descentralização, a autora relata que o documento de 1995 deixa claro que a participação da comunidade na escola é uma das formas de fazer que aceitem dividir as despesas escolares (FONSECA, 1998).

ensino primário (no caso brasileiro, Ensino Fundamental) e entendendo que essa oferta deveria ser gratuita; porém, com relação ao Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior, o Banco defendia a cobrança de taxas a população que demandasse.

A título de conhecimento, em solo brasileiro, o escritório da Unesco, a partir de meados da década de 1990, fortaleceu suas ações pelo país, prestando serviços técnicos relacionados a projetos e iniciativas no âmbito das cinco áreas temáticas como educação, ciências sociais, ciências naturais, cultura, informação e comunicação. A própria instituição explica que, aos poucos, suas atividades foram se ampliando e multiplicando as articulações e convênios de cooperação técnica, com o governo e com a sociedade civil (UNESCO, 2017).

A Reforma do Estado foi possibilitada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de novembro de 1995. Este documento, tido como o de maior abrangência em questões organizacionais brasileiras, foi resultante do acordo firmado entre os governos das nações e as organizações internacionais (DIAS; LARA, 2008, p. 5). Os objetivos globais dessa reforma são aqui elencados:

- Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.
- Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.
- Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.
- Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União. (BRASIL, 1995, p. 45).

O documento representava a descentralização administrativa, financeira e pedagógica (OLIVEIRA, 2009), à desregulamentação e desobrigação do Estado em favor do livre mercado, e “[...] a mudança de uma administração pública burocrática para uma administração pública gerencial.” (DIAS; LARA, 2008, p. 5). As reformas acarretaram privatizações de empresas e serviços públicos, terceirizações na administração pública e solicitação popular na participação da gestão (DIAS; LARA, 2008; PERONI, 2003); a exemplo, temos a situação da gestão escolar, onde a comunidade escolar é chamada a participar nos custos educacionais.

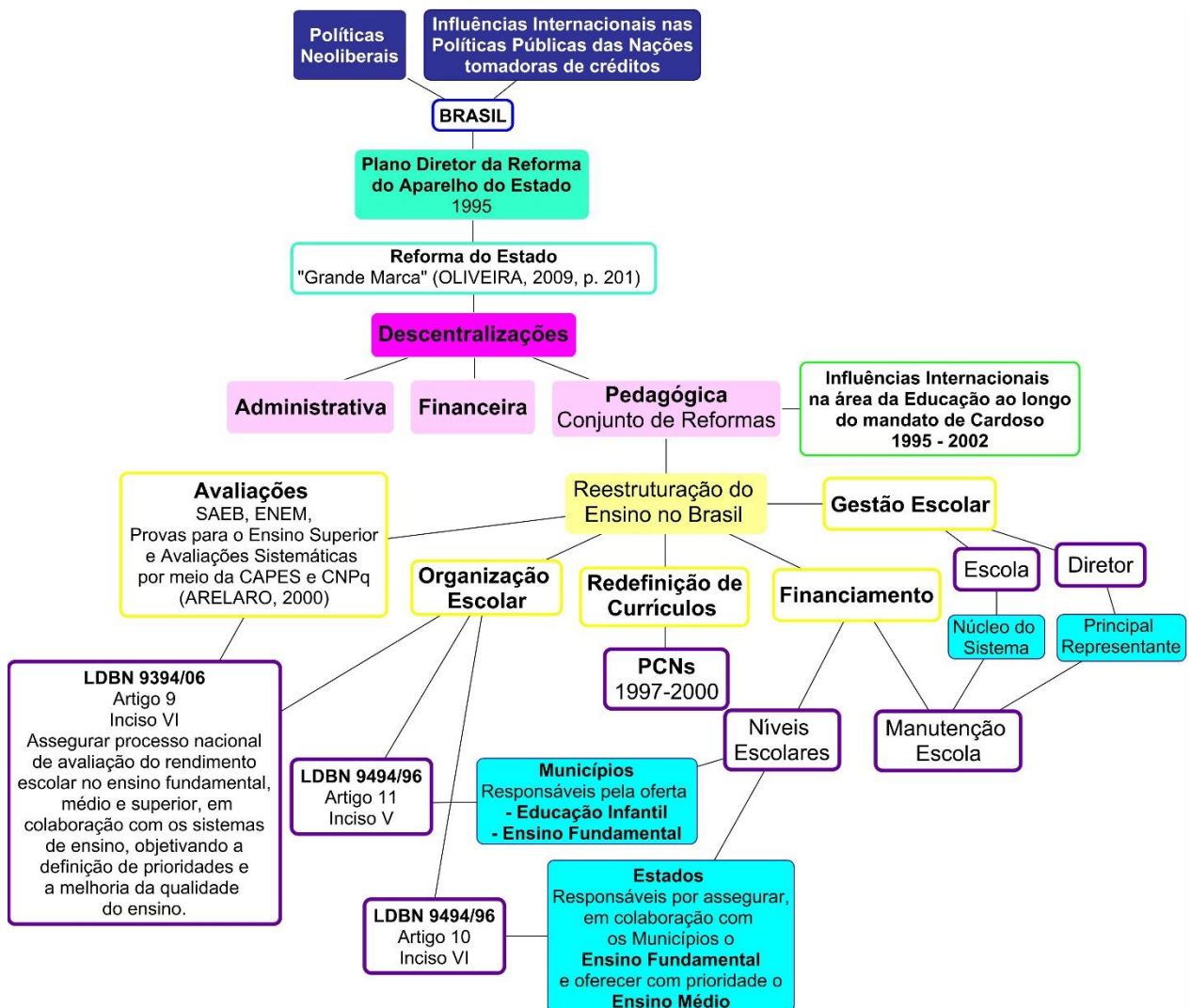
Diante desse cenário, o Estado desvinculava-se cada vez mais das responsabilidades para com as áreas da educação, direitos trabalhistas, habitação, entre outros (DIAS; LARA, 2008), levando os investimentos públicos a serem mínimos somente para as políticas sociais (PERONI, 2003). Os novos direcionamentos para a área educacional, promovidos pela reforma fizeram com que ela servisse novamente aos interesses do Estado e da classe hegemônica, de modo a promover a formação do consenso (DIAS; LARA, 2008) e a disseminação de “conteúdos, habilidades e valores” ligados ao modelo de sociabilidade estabelecido pelo neoliberalismo (FALLEIROS, 2005).

Para Oliveira (2009), a condução das reformas na área educacional foi justificada pela necessidade de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. Ainda, segundo a mesma autora:

A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências, bem como pela instituição de um mecanismo de financiamento do ensino fundamental [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 200).

Em síntese, observa-se a consonância da concepção e das ações das políticas públicas dessa época com Jomtien (1990), Cepal (1990; 1992) e com o BM (1995). Com base na literatura referendada neste estudo, em especial, Oliveira (2009), LDBN (BRASIL, 1996) e Arelaro (2000), a Figura 2 sintetiza a influência das agências internacionais nas políticas públicas dos países tomadores de créditos. Dessas políticas gerais resultaram políticas específicas para várias áreas, com destaque para a educação, as quais, por sua vez, sofreram influências das diretrizes provenientes dos eventos educacionais dos organismos internacionais já mencionados. Tal figura não esboça uma linearidade cronológica, tampouco evidencia os documentos das agências, algo que será tangenciado ao longo das discussões.

Figura 2. Esquema representacional das Influências Internacionais nas Políticas Públicas do Brasil e, em específico, na Área Educacional no governo Fernando Henrique Cardoso 1995 – 2003



Fonte: Elaboração própria.

Jacomeli (2011) menciona que, de modo geral, as diretrizes das políticas educacionais brasileiras implantadas desde a Conferência de Jomtien, em sua maioria, podem ser verificadas em um documento conhecido popularmente entre os educadores como 'Relatório Delors'. Já Borges (2008) menciona que esse Relatório, além de estar alinhado com o ideário dos encontros promovidos pelas agências financiadoras, é o que melhor sintetiza e define uma concepção do que seria educar para o século XXI. Ao considerar a necessidade de a educação responder ao mercado produtivo, o que possibilita a contenção da pobreza, fazia-se necessário assegurar educação para todos, desde a profissionalização, a melhoria da qualidade de ensino e de formação docente. Esse documento baliza-se em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer,

aprender a ser, e aprender a viver junto, os quais passaram a ser repetidos discursivamente no contexto educacional, muitas vezes sem a devida reflexão acerca de seu sentido.

O Relatório Delors⁷⁴, cujo nome de origem é ‘Educação um tesouro a descobrir’, foi composto entre os anos de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ligada à Unesco. No Brasil, ele foi publicado no ano de 2001, com apoio dessa agência internacional e do Ministério da Educação – MEC. O documento foi construído para sistematizar e refletir as questões e compromissos assumidos por países que participaram da Conferência (JACOMELI, 2011). Seu discurso teve por finalidade influenciar a produção de políticas em diversos países e projetar princípios e influências para políticas curriculares relacionadas a professores e pesquisadores (DIAS; LÓPEZ, 2006) ou ao âmbito escolar.

Ao pensar na formação daqueles que ingressariam no mundo do trabalho e na daqueles que ficariam à sua margem, o Relatório inicia sua explicação acerca dos desafios da educação na atualidade: ser trabalhador e cidadão (DELORS, 1996). A ideia presente, nesse documento, segundo Jacomeli (2011), é conduzir a escola a promover o “cidadão-trabalhador” e a capacitá-lo para viver em uma “sociedade democrática”. Além dessa questão, o próprio Relatório reconhece que a educação não pode resolver, por si só, os problemas ocasionados “pela ruptura”. Assim, espera-se que ela “[...] contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.” (DELORS, 1996, p. 67). Embora seja reconhecido que a educação por si só não resolverá todos os problemas sociais, de acordo com Jacomeli (2011), a escola é vista, segundo a ideologia liberal, como um local propício para a resolução de todos os males da sociedade.

⁷⁴ Segundo Dias e López (2006, p. 58), o Relatório Delors foi presidido por Jacques Delors, personalidade que dá nome ao documento, sendo composto ainda “[...] por mais quatorze pessoas de diversos países [...]”. Seu texto foi produzido por “[...] especialistas das mais diversas áreas, países, representantes de instituições e organizações de âmbito internacional e nacional.” (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 58-59). A composição da Comissão promoveu “[...] uma aproximação, via organismos internacionais, entre países com experiências culturais, políticas, sociais e econômicas distintas, em relação à orientação das reformas praticadas, especialmente por órgãos como a Unesco.” (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 59). Esse documento foi um dos desdobramentos da Conferência de Jomtien – 1991 (DIAS; LÓPEZ, 2006).

Galuch e Sforini (2011) explicam que a realidade das relações sociais de produção não é considerada pelos organismos internacionais, pois sua conscientização pode ocasionar riscos à estabilidade social. Nesse sentido, fazia-se necessário pensar numa formação que estivesse atenta às novas configurações das relações sociais. Dentre as características presentes no Relatório Delors e que faziam parte da nova concepção de formação estão as apropriações de determinados valores, como respeito, tolerância, solidariedade e diversidade, com o intuito de manter a “coesão social” (GALUCH; SFORNI, 2011).

As mesmas autoras, ao discutirem esse documento, relatam que essa perspectiva de formação, já mencionada, deveria ser inspiradora e orientadora das reformas educativas, na elaboração de programas e na definição de políticas pedagógicas. E foi o que aconteceu com a LDBN e os PCN, os quais apresentam claramente a incorporação dessas concepções (GALUCH; SFORNI, 2011).

As autoras também mencionam que, apesar do

[...] discurso em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades ser geral para todos, para alguns, considera-se necessário uma Educação que os capacite para postos de comando, cujas atividades exigem alto nível de aprendizagem; para outros – a maioria –, defende-se uma Educação que ofereça apenas o suficiente para o ingresso e permanência no mercado de trabalho. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 58).

Nessa perspectiva, “O relatório deixa claro o papel da Educação numa sociedade marcada pela divisão de classe e pela desigualdade social [...]” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 59). Dias e López (2006), ao refletirem o relatório, comentam que no que tange à formação de professores no Brasil, um novo perfil de docente passou a ser definido a partir de outro documento elaborado pela Unesco – de 2004⁷⁵ – acerca da temática, coproduzido por agentes públicos e privados do país que, por sua vez, basearam-se nas ideias do Relatório Delors. Mesmo a Unesco reconhecendo a influência de condições diversas e complexas no êxito dos processos de ensino-aprendizagem, ainda assim, assinala, nesse Relatório, o fator docente como o responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino. Nesse fator estão inclusos a ideia de um perfil profissional docente, o qual agrega aspectos que envolvem o desempenho dos professores e diretores, as atitudes,

⁷⁵ Esse documento intitula-se como: O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.

os valores, a formação, as condições e formas de organização do trabalho e carreira docente.

Esse Relatório consolidou as ideias disseminadas pelos eventos anteriores e trouxe como novidade, a formação de sujeitos capazes de se adaptar as transformações da sociedade; a questão do “cidadão-trabalhador”, algo que conota responsabilidade por parte do sujeito nos rumos da sociedade; deslocou o foco na aprendizagem, mencionados nas orientações de Jomtien e seguidos pelas orientações de Nova Delhi, pela inserção de competências na formação escolar, novas formas de pensar a formação do professor, baseado nessa concepção e na inserção de novos valores e ideário a essa formação.

A primeira grande mudança educacional do decênio, em termos de normativa, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBN, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Com essa lei e as diretrizes de Jomtien, o Ensino Fundamental obrigatório foi entendido como uma forma de equalizar o conhecimento entre todos e as oportunidades para os cidadãos exercerem seu papel na sociedade (DIAS; LARA, 2008).

De modo geral, em relação à educação básica, a norma fortaleceu, entre outros aspectos,

[...] a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos. (DURHAN, 2010, p. 156).

Dentre as consequências dos novos contornos nas atribuições (das políticas de descentralização administrativo-financeira) da União, Estados e Municípios está o incentivo ao Ensino Fundamental minimalista e a formação profissional aligeirada (LEHER, 1999). Quanto à gestão escolar, Arelaro (2000, p. 106) esclarece que o que se efetivou foi a eliminação das responsabilidades do governo central (descentralizações das tarefas) e a “centralizações das decisões”.

Segundo Cruz (2003, p. 71), a introdução dessa política, promoveu “[...] novos elementos na atuação cotidiana da direção escolar [...]”, tornando-a gestora dos recursos, ao assumir a administração e, ao mesmo tempo, fiscalizações referentes à: rede física da escola, merenda, material de consumo, controle de matrículas, administração dos funcionários, acompanhamento de ações educacionais da escola, integração com a

comunidade, processo de licitação com orçamentos de materiais e mão-de-obra, compra e contratação de serviços, e, prestação de contas. Para a mesma autora, “O excesso de responsabilidade, sem a oferta de estrutura adequada para os gestores das escolas, exige a priorização de certas atividades [...]”, no caso, a parte burocrática, ou seja, o funcionamento da instituição em detrimento de outras ações fundamentais relativas ao papel educacional (CRUZ, 2003, p. 71).

Segundo Arelaro (2000), o resultado desse cenário na educação foi a inviabilização das decisões no interior da escola, as quais são compreendidas pela autora como o currículo e a avaliação. Para que tivessem sucesso com essa estratégia centralizadora, era necessário promover um “pensamento homogeneizado”, sendo que uma das formas deu-se por meio dos PCN e por meio da “[...] adoção de um exame ‘único’ de avaliação educacional e de desempenho do sistema [...]”, marcando o desconhecimento ou ignorância da complexidade do conjunto do processo educativo-pedagógico (ARELARO, 2000, p. 109).

Após a reforma política educacional, com sanção da LDBN, a educação, que antes da conferência de Jomtien era assegurada pelo Estado, passava agora a ser responsabilidade da comunidade e da família por meio de parcerias público-privada, medida essa, em consonância com o sétimo artigo da Declaração de Jomtien. Assim, o Estado fica responsável apenas por apurar os resultados (DIAS; LARA, 2008). Essa ação está materializada no artigo 2⁷⁶ da LDBN. A divisão nas responsabilidades e por que não dizer com os custos, é uma política que visa à diminuição do Estado brasileiro e à contenção de gastos com a área social, e nesse caso, a educação. Essa mesma concepção está expressa em outra lei, a CF, a qual, em seu artigo 205⁷⁷ também afirma essa divisão.

No que tange às finalidades da educação básica, essa lei dispõe, em seu artigo 22, o desenvolvimento do educando, ao assegurar-lhe uma formação comum – indispensável para o exercício da cidadania – e fornecer-lhe meios para progredir no

⁷⁶ Neste artigo consta: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 1).

⁷⁷ Na CF, o artigo 205 traz : “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 87).

trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Quanto ao subsídio da educação para preparar os educandos para a progressão no trabalho, marcam consonância com o documento da Cepal, de 1990, e com o documento Delors, de 1996.

Quanto ao componente curricular da Educação Física, o artigo 26, parágrafo 3º, institui: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1996, p. 8).

Em julho de 1997, o Banco Mundial divulgou o relatório sobre o desenvolvimento mundial, intitulado de ‘O Estado em um mundo em transformação’, o qual se dedicava a anunciar o ‘redimensionamento’ do papel do Estado diante das novas condições e exigências que se apresentam em um mundo em transformação (PRONKO, 2015). Esse ideário defendia que Estado não fosse o único a prover os serviços básicos, sacralizando-se, assim, a abertura para o mercado com privatizações, ou seja, com o enxugamento do aparelho estatal. A aplicação dessa concepção de administração pública direta gerou, em áreas como saúde e educação, “[...] alguns desconfortos governamentais e protestos sociais em várias partes do globo.” (PRONKO, 2015, p. 98).

Outro documento brasileiro influenciado pelas diretrizes de eventos internacionais⁷⁸ da educação, e que, por sua vez, está relacionado às agências internacionais, são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Como já mencionado, suas publicações deram-se, respectivamente, para o Ensino Fundamental de Primeiro e Segundo Ciclos (1ª a 4ª séries), em 1997; Educação Infantil e Terceiro e Quarto Ciclos (5ª a 8ª séries), em 1998; e Ensino Médio, em 2000, alguns anos depois da sanção da LDBN 9394/96. Segundo Falleiros (2005), a justificativa para sua composição fazia menção à defasagem dos currículos brasileiros e à necessidade de parâmetros comuns ao território nacional.

Macedo (2014) relata que, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, a Europa, Estados Unidos e América Latina seguiram políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares

⁷⁸ No caso dos PCN, os eventos internacionais da educação que influenciaram os documentos foram a Conferência de Jomtien – 1991 e a de Nova Delhi – 1993 (DIAS; LARA, 2008).

nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década.

Para Galuch e Sforini (2011, p. 56), os PCN para o Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Referencial Curricular para a Educação Infantil marcaram “[...] o ingresso do Brasil no contexto de globalização das políticas públicas educacionais.”. Dentre as críticas mais recorrentes a esses referenciais curriculares, a principal relaciona-se ao fato de esses documentos

[...] serem fruto de uma política educacional marcadamente neoliberal, voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho, [...] no que se refere à qualificação profissional como à formação de valores e atitudes concernentes à manutenção da ordem social capitalista [...] (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

Uma das orientações resultantes da Conferência de Nova Delhi, em 1993, pode ser observada nas considerações preliminares dos PCN para o Ensino Fundamental – Séries Iniciais. Essa orientação marca a priorização da oferta desse nível de ensino, a qual é resultante de um compromisso assumido pelos países em desenvolvimento e mais populosos do mundo, na luta pela universalização da oferta de educação fundamental, assim como a ampliação das chances de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997a).

Quanto às outras características das políticas internacionais presentes nos PCN, pode-se fazer menção à questão da formação almejada, ao manter consonância com a formação defendida no Relatório da Unesco sobre a Educação para o século XXI (Relatório Delors – 1993 a 1996), direcionada aos países em desenvolvimento (GALUCH; SFORNI, 2011). Para as autoras, a criação dos PCN “[...] significa que uma nova perspectiva teórico-metodológica passa a balizar os debates sobre os conteúdos escolares e os processos de ensino e aprendizagem.” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 56).

As autoras também comentam que os quatro pilares da educação, expostos no Relatório Delors, são expressos nos PCN Ensino Fundamental – Séries Iniciais, dando destaque à ideia de uma educação escolar concebida de forma mais ampla, contemplando aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais. Esses pilares também são citados nos PCN Ensino Fundamental – Séries Finais, “[...] como aprendizagens a serem promovidas pela educação escolar.” (GALUCH; SFORNI, 2011,

p. 60). Com relação aos conteúdos, sugere-se a promoção de “[...] aprendizagens de competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho [...]” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 60). Essas competências e habilidades são expressas de maneira mais evidente nos PCN do Ensino Médio.

Considerando os quatro pilares⁷⁹ da formação, propostos pelo documento Delors e assumidos pelos PCN, nota-se que a ênfase é dada ao ‘aprender a aprender’ e a ‘aprender a viver juntos’, os quais, “[...] têm por finalidade transmitir valores e atitudes de (ou ligados a) cidadania, respeito, aceitação, convivência, tolerância, solidariedade, autonomia, democracia, liberdade, dentre outros.” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 64). De acordo com Lara e Dias (2008, p. 9), esses valores e atitudes, por sua vez, também estão em conformidade com a concepção de formação de cidadão, promovidos pela Conferência de Educação para Todos – Jomtien – 1990, a qual, “[...] pode ser entendida como uma formação ampla do aluno para a atuação em sociedade de um novo modelo de homem. Um homem com mais valores de solidariedade com o próximo.”.

Nessa perspectiva, a função da escola seria a de ensinar as futuras gerações a exercerem uma cidadania de ‘qualidade nova’, em que o espírito de competitividade fosse desenvolvido paralelamente ao espírito de solidariedade (FALLEIROS, 2005). Ao pensar na formação dessa maneira, Dias e Lara (2008, p. 9) afirmam ocorrer “[...] uma renúncia, uma negação da expectativa de divisão de classes [...]”, despertando, nos sujeitos, atitudes de cidadania, como a solidariedade, a fim de diminuir as diferenças, a miséria e promover a “[...] amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais entre tantas outras [...]”. Galuch e Sforni (2011, p. 60) comentam que, diante de tantas desigualdades sociais, os valores e atitudes cidadãos, mencionadas no Relatório Delors, caracterizam-se como saídas apaziguadoras para os conflitos, uma vez que, aliados a projetos comuns, promovem nos sujeitos sociais, o respeito às diferenças e, conseqüentemente, a sua manutenção. Em resumo, os valores e atitudes são empregados apenas “[...] como um meio de manter a coesão social.” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 64).

⁷⁹ Os quatro pilares da formação assumidos pelo Relatório Jacques Delors são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Outra questão não mencionada pelas autoras, mas que causou descontentamento na comunidade educacional, foram os temas transversais. Nos documentos é sinalizada uma significativa importância a eles, dando a entender, por vezes, que eles seriam mais relevantes do que os próprios conhecimentos advindos dos componentes curriculares. A questão da imagem de salvadora das mazelas sociais pode ser observada no documento introdutório do Ensino Fundamental – Séries Finais quando menciona que a sociedade brasileira espera que a educação lute contra a exclusão (BRASIL, 1998d). Já a questão da culpabilização da escola e seus docentes pelos insucessos dos alunos pode ser observada nas frases: “Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos, muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de tais práticas.” (BRASIL 2000b, p. 152) e “não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão.” (BRASIL, 2000a, p. 12).

Em janeiro de 1998, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, pela Lei n.º 9.424/96 e Decreto nº 2.264/97, normativa essa condizente com a orientação do Banco Mundial em priorizar o Ensino Fundamental e promover a descentralização financeira da educação, efetivada no Brasil por meio da municipalização⁸⁰. Assim, os municípios e os estados foram obrigados a assumir as ofertas dos seus respectivos níveis educacionais, que já haviam sido instituídos pela LDBN. Nesse sentido, a LDBN estabeleceu, em seu artigo 11, inciso V, que os municípios seriam responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Já o artigo 10, inciso VI, estipula que o estado seja responsável por assegurar, em colaboração com os municípios, o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio.

Segundo Oliveira e Teixeira (2009), o governo brasileiro, ao focar no financiamento público do Ensino Fundamental, deixou desassistida a Educação Infantil, o Ensino Médio

⁸⁰ Municipalização é a forma como o meio acadêmico passou a denominar o processo, por parte dos municípios, em assumirem suas responsabilidades financeiras para com a oferta do nível educacional estipulado na LDBN.

e a educação de jovens e adultos. Pretendia-se, com a criação desse fundo, trazer resultados referentes à

[...] universalização do ensino fundamental, equidade na distribuição de recursos entre os entes federados, redução das disparidades regionais, melhoria da qualidade da educação, valorização do magistério e participação da sociedade no processo de acompanhamento e aplicação dos recursos destinados à educação. Esses dois últimos resultados foram pretendidos principalmente através da subvinculação de 60% dos recursos do FUNDEF para a remuneração docente e da criação de conselhos de acompanhamento e controle social no âmbito dos municípios, estados e União. (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 3-4).

De acordo com Oliveira e Teixeira (2009, p. 2), o Fundo⁸¹ trouxe promessas e fortes expectativas na comunidade educacional, inclusive em relação “[...] à elevação do padrão de atendimento no ensino fundamental e à valorização dos docentes deste nível de ensino.”, mas sua criação não significou “[...] aporte de novos recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino [...]” em conformidade com o estabelecido pela Constituição Federal. No entanto, instituiu um novo padrão de gestão⁸² da educação básica, no que se refere à distribuição de recursos.

Arelaro (2000) explica que a lei que regulamenta o Fundo não foi cumprida pelo próprio governo federal, em relação aos valores estabelecidos nacionalmente para custo-aluno, por ano, os quais foram “ilegalmente subcalculados” e em relação ao aumento salarial, por meio do Estatuto do Magistério ou plano de carreira, nas redes municipais ou estaduais. Além dessa questão, ela também menciona que o não cumprimento de leis vigentes marca o estilo adotado por esse governo. O fato de se priorizar uma etapa, em detrimento de outras etapas e modalidades, é definido por Leher (1999) como um “*apartheid* educacional”, sendo esse, o verdadeiro sentido da municipalização promovida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

⁸¹ Para Arelaro (2000, p. 114), FHC apresenta o FUNDEF na mídia com “[...] competência e cinismo, [...] como [uma] ‘revolução’ educacional e projeto ‘cívico’ de distribuição de renda, que resolveu e universalizou o ensino fundamental no Brasil.”

⁸² Segundo as autoras, esse novo modelo de gestão foi possibilitado com a retenção, em uma única conta, de 15% de alguns impostos, os quais eram repassados a estados e municípios, proporcionalmente “[...] ao número de alunos matriculados no ensino fundamental das suas respectivas redes de ensino considerando, no mínimo, o valor por aluno/ano definido nacionalmente.” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 2).

Segundo Pinto (2009), a criação do FUNDEF teve como principal resultado o pouco compromisso do governo federal com o Ensino Fundamental, pois, ano após ano, os repasses da União ao fundo foram caindo e nunca houve o cumprimento do 4º parágrafo do artigo 60 (ato das disposições constitucionais transitórias na redação dada pela emenda à constituição nº 14/96) que determinava um valor mínimo por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino a partir de setembro de 2001. Ao estimular a municipalização do Ensino Fundamental, o Fundo provocou um desequilíbrio entre a capacidade tributária de estados e municípios e a distribuição de responsabilidades pela oferta da educação básica, com uma sobrecarga para os últimos. Em relação ao Ensino Médio de nível técnico, o decreto nº 2.208/1997 determinou que essa modalidade educacional não mais deveria ser ofertada pela formação geral (disciplinas de Português, Matemática, Física, etc.) em conjunto com as habilitações técnicas, culminando em uma “[...] clara tentativa de desestruturar a melhor rede de ensino do país (inclusive quando se consideram os índices de aprovação no vestibular), a rede federal de escolas técnicas e profissionalizantes.” (PINTO, 2009, p. 325).

De maneira geral, Jacomeli (2011) comenta que não só o FUNDEF, mas a LDBN e os PCN também possibilitaram ao governo federal a centralização na definição das políticas educacionais e a descentralização na execução dessas mesmas políticas para estados e municípios. Essa descentralização ocasionou prejuízos por não levar em consideração as realidades de estados e municípios, criando, assim, uma desigualdade muito grande entre as cidades, regiões e estados. Um exemplo desse mecanismo de controle das políticas educacionais é a reformulação do SAEB⁸³ (Sistema de Avaliação da Educação Básica), com a finalidade de avaliar o desempenho das escolas de educação básica. Já o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Exame Nacional de Cursos - Provão⁸⁴ são usados para mensurar o Ensino Médio e o ensino superior (JACOMELI, 2011). Segundo Arelaro (2000), ainda há avaliações sistemáticas, no que

⁸³ Segundo Altmann (2002, p. 83), o SAEB foi implementado em 1990 com o objetivo de “[...] gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade de ensino no país”. A mesma autora ainda informa que o SAEB ocorre de dois em dois anos. Franco e Bonamino (1999) afirmam que o SAEB passou por significativas mudanças e, após a avaliação de 1993, passou a ser financiado pelo Banco Mundial.

⁸⁴ Segundo Oliveira (2009), o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi aplicado entre os anos de 1996-2003 aos graduandos, com o objetivo de avaliar os cursos no ensino superior.

tange ao ensino superior por meio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Ao fazer uma comparação geral entre a LDBN e os PCN⁸⁵, Galuch e Sforini (2011, p. 61) afirmam que, apesar das orientações internacionais inserirem-se nesses documentos educacionais, o ideário de adaptação dos sujeitos às necessidades do capital e a “[...] preocupação exacerbada com a manutenção da ordem social [...]” não se apresentam de maneira tão evidente⁸⁶, mas marcam presença na educação básica.

Dias e Lara (2008), ao fazerem uma análise geral acerca do período, afirmam que é evidente a influência dos organismos internacionais e da Unesco, tanto na economia, quanto na organização do Estado brasileiro. No caso da educação, essa situação fica evidente em documentos oficiais, como os PCN, a LDBN e a Reforma do Aparelho do Estado. Sobre a questão dessas influências, as autoras ainda fazem duas observações: a primeira é que não se pode acreditar em um transplante de ideias e de determinações das proposições internacionais na política educacional brasileira, mas de uma adaptação dessas deliberações à realidade do país, pois, essas adequações são materializadas por meio da legislação e de documentos produzidos pelo próprio governo (LDBN e PCN); a segunda observação incide no fato de que as reformas da aparelhagem estatal, materializada no Brasil por meio da Reforma do Aparelho do Estado (1995) e, até mesmo, as reformas educacionais, já discutidas, não foram impostas ditatorialmente pelas organizações internacionais e, sim, oferecidas para os governos dos países e “[...] efetivadas pela aceitação e pelo consenso de atores e autores sociais de cada nação.”, os quais são “[...] envolvidos na elaboração, organização e efetivação dessas determinações.” (DIAS; LARA, 2008, p. 11).

⁸⁵ A presente afirmação referente aos PCN é relativa ao Ensino Fundamental e Médio (GALUCH; SFORNI, 2011).

⁸⁶ As mesmas autoras explicam que, talvez, o ideário das orientações internacionais não esteja tão evidente nos PCN, mas se relaciona ao fato desse documento buscar o diálogo, ao longo do processo de sua escrita, com a pedagogia crítica social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica, da década de 1980. No entanto, alguns termos das teorias foram ressignificados e adaptados às políticas internacionais, gerando “[...] dificuldade para a compreensão da perspectiva de formação presente [...]” nos documentos (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 61).

Em abril do ano de 2000, ocorreu o Fórum Mundial⁸⁷ sobre Educação de Dakar-Senegal, evento do qual se originou o documento ‘Educação para Todos: o compromisso de Dakar’ (UNESCO, 2000). Esse evento contou com a presença de “[...] 164 países membros da Unesco e participantes da Cúpula Mundial de Educação [os quais] se comprometeram a alcançar os objetivos e a redefinir as metas de Educação Para Todos.” (GOMIDE, 2007, p. 5). O encontro serviu para avaliar as políticas educacionais dos países (durante a década de 1990), ampliar as metas e propor novas estratégias para se alcançar os objetivos até o ano de 2015 (UNESCO, 2000).

Gomide (2007), ao analisar o documento de Dakar, afirma que a Unesco atribui à educação o poder de desenvolver os indivíduos, a sociedade e, por conseguinte, o país. Assim, o documento relata que as proposições⁸⁸ resultantes da conferência de Jomtien, não só continuavam pertinentes, como também poderosas (UNESCO, 2000). Essa declaração “[...] fixa seis metas principais da EPT e propõe doze estratégias fundamentais com base na experiência da década passada e do contexto global em mudança.”, incluindo as metas educacionais, já assumidas mundialmente por governos nacionais e comunidade internacional (UNESCO, 2000, p. 15).

Dentre os objetivos assumidos pelos países signatários desse documento estão, segundo Gomide (2007, p. 5-6),

- 1- Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.
- 2- Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as crianças em situações difíceis e crianças pertencentes à minoria étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.
- 3- Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.
- 4- Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.

⁸⁷ Esse Fórum Mundial é resultante da Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, ocorrida em fevereiro de 2000, em Santo Domingo-República Dominicana (UNESCO, 2000).

⁸⁸ Dentre as proposições de Jomtien, ressaltadas pela declaração em questão, estão pontos e princípios essenciais como, por exemplo: “[...] o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre a equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a ampliação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental, a maior importância ao ambiente para o ensino; e o fortalecimento das parcerias.” (UNESCO, 2000, p. 14). No entanto, o texto reconhece que a realidade “[...] está aquém dessa visão [...]” (UNESCO, 2000, p. 14).

5- Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e até 2015 atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.

6- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

É possível observar que esse documento traz, pela primeira vez, a palavra “obrigatoriedade” na focalização do Ensino Fundamental, algo que está em consonância com a LDBN, sancionada quatro anos antes. Outro elemento dessa lei, que também continua em consonância com a declaração de Dakar, pode ser observado no artigo 37, incisos 1º e 2º, que dispõe acerca da garantia do ensino gratuito apropriado e garantias de permanência aos jovens e adultos.

Por fim, em 2001, é sancionado por FHC, o primeiro Plano Nacional de Educação, já previsto na LDBN. Camargo, Pinto e Guimarães (2008) comentam que, em relação ao financiamento da educação, o Plano previa um total de 7% do PIB ao longo de dez anos, com aumento contínuo e progressivo de todas as esferas federativas, no entanto, a Unesco recomendava um total de 6%. Algo descontinuado com os vetos impostos. Arelaro (2000, p. 114), por sua vez, afirma que, durante o governo deste presidente, “[...] o único item orçamentário federal que efetivamente teve sua previsão e provisão [...]” foi o pagamento da dívida externa e, em especial, os compromissos assumidos (confidenciais para o povo) e assinados com o FMI, ficando evidente a irredutibilidade em aumentar os investimentos em educação.

Gomide (2007), ao fazer uma análise geral acerca da influência das orientações da Unesco nas políticas públicas educacionais, menciona que o PNE elaborado pelo MEC incorporou “[...] com maior clareza as indicações da Unesco.” (p. 9). No que tange ao trabalho docente, resgatou a sua importância apenas como discurso, pois não relacionou os recursos orçamentários para sua efetivação; também fez a desvinculação da “[...] atividade docente de sua fundamentação teórica bem como de sua dimensão política e defende a pesquisa como um fim em si mesma, descaracterizando-a de sua importância como princípio educativo.”. Para além disso, não mostra “[...] as relações de classe, contribuindo para submeter a escola à lógica capitalista.” (GOMIDE, 2007, p. 9).

Dessa forma, a educação, ao ser submetida a essas condições,

[...] contribui para consolidar o “status quo”, ou seja, contribui para a manutenção da desigualdade social, haja vista se sustentar em bases econômicas excludentes, que geram a concentração de renda, a produção de riqueza e miséria, a produção coletiva e apropriação privada de bens e serviços. (GOMIDE, 2007, p. 9).

Como foi possível observar, os anos de 1990 a 2002, no Brasil, foram marcados pela influência das políticas neoliberais promovidas por agências internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Cepal, a Unicef e o Pnud. Dentre essas instituições, destacamos a Unesco e o Banco Mundial como os principais atores responsáveis pelos reflexos nas políticas educativas no Brasil. O quadro 1 sintetiza as ideias dos sete documentos influentes.

Quadro 1. Documentos Internacionais que impactaram na Educação Brasileira

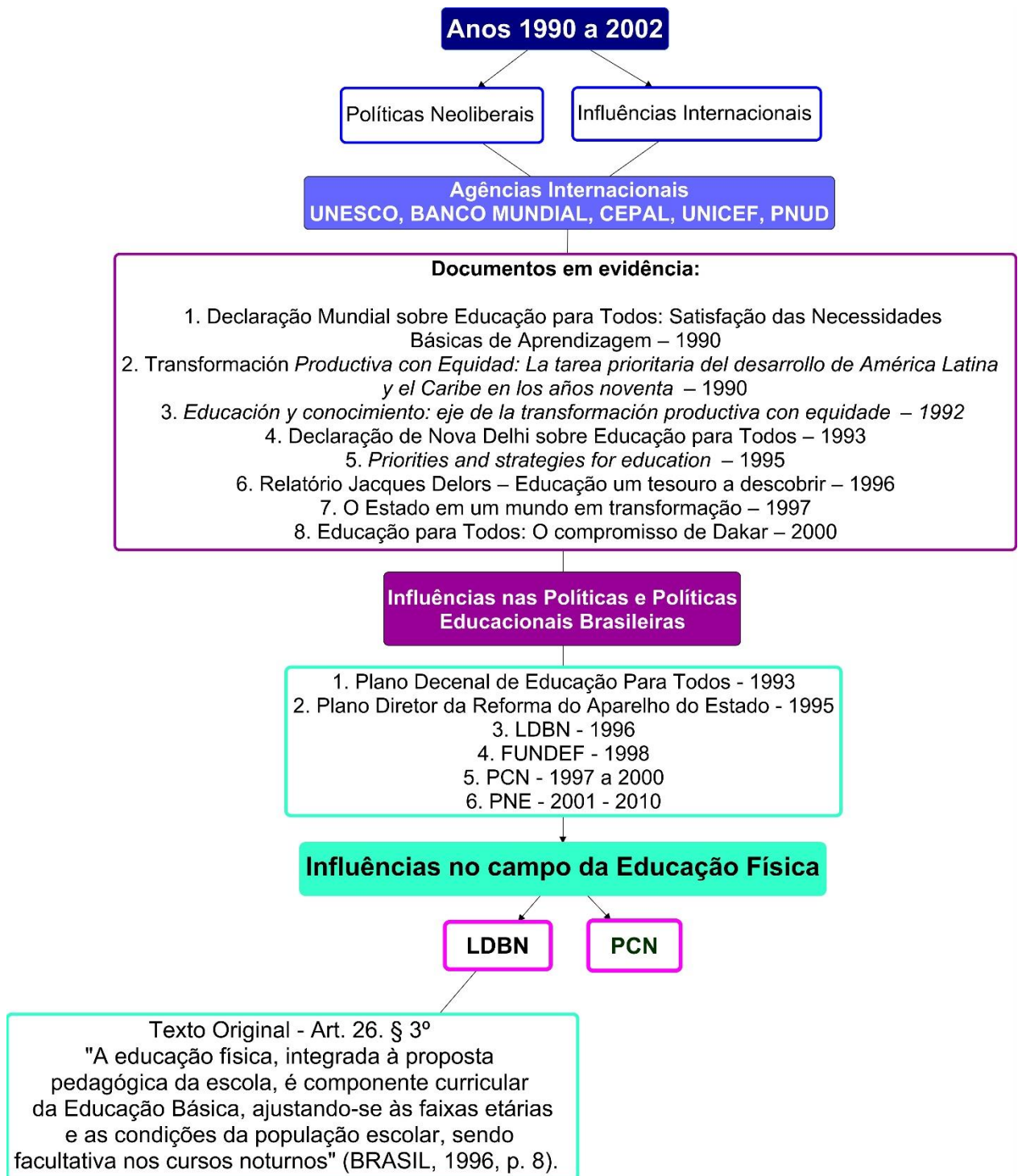
DOCUMENTOS	INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS	FINALIDADES
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – 1990	Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud	Objetivo geral: Fomentar orientações aos países signatários no que tange às políticas públicas. Orientações específicas: 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) Expandir o enfoque; 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) Concentrar a atenção na aprendizagem; 5) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) Fortalecer as alianças; 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) Mobilizar os recursos; e 10) Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).
<i>Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa – 1990</i>	Cepal	Propor aos países da América Latina e Caribe a efetivação de investimentos em reformas dos sistemas educativos a fim de adequá-los a oferta de conhecimentos e habilidades específicos requeridos pelo sistema produtivo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).
<i>Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade – 1992</i>	Cepal, em conjunto com Unesco	Esboçar diretrizes para ações políticas e institucionais que favoreçam vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento em países Latino-Americanos e Caribenhos; Criar de condicionalidades educacionais, durante o decênio de 1990, relacionadas à capacitação e à incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas dessa região continental, com progressiva equidade social (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).
Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993	Unesco	Dar continuidade aos debates sobre a proposta educacional acordada em Jomtien com a congregação dos nove países mais populosos; Dar ênfase ao ensino primário; Destacar à importância da escolaridade feminina para sua inserção no mercado de trabalho (FONSECA, 1998).
<i>Priorities and strategies for education – 1995</i>	Banco Mundial	Pensar a educação ligada ao desenvolvimento; Considerar as ações já realizadas e melhorar a qualidade, equidade e acesso à educação; Priorizar um financiamento público com eficiência e equidade; Priorizar a educação; Manter atenção aos resultados estabelecidos como prioridades; Possibilitar ações no campo escolar pelo setor privado e organismos não-governamentais; Participação familiar na

		gestão escolar; e Maior autonomia administrativa e financeira das instituições escolares (BANCO MUNDIAL, 1996, tradução nossa).
Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir – 1996, publicado pela UNESCO em 1996	Unesco	<p>Projetar princípios e influências para políticas curriculares, no âmbito de professores, pesquisadores (DIAS e LÓPEZ, 2006) e contexto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalidade da escola: promover o “cidadão-trabalhador” (JACOMELI, 2011, p. 122). - Prevê a apropriação de valores no campo da formação para manter a “coesão social” (DELORS, 1996, p. 56). - Traz para a formação o discurso de competências e habilidades (GALUCH e SFORNI, 2011). - A educação deve ofertar apenas o suficiente, em termos de formação, para o mercado de trabalho (GALUCH e SFORNI, 2011).
O Estado em um mundo em transformação – 1997	Banco Mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicar-se a fixar ‘redimensionamento’ do papel do Estado diante das novas condições e exigências em “um mundo em transformação” (PRONKO, 2015, p. 98). - Estado não deveria ser único a prover os serviços básicos, sacralizando a abertura às privatizações (PRONKO, 2015).
Educação para Todos: O compromisso de Dakar – 2000	Unesco	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona que as proposições resultantes da conferência de Jomtien continuavam pertinentes e poderosas (UNESCO, 2000). - 1) Assistir e expandir educação da primeira infância, especialmente às crianças mais vulneráveis e em situação de carência; 2) Garantir, até 2015, que todas as crianças, em especial as meninas, tenham acesso à educação primária (de boa qualidade, gratuita e obrigatória), com possibilidades de completá-la; 3) Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos; 4) Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente; 5) Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária, e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, com foco na educação fundamental; 6) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida (GOMIDE, 2007).

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 3, por sua vez, sintetiza as influências das políticas neoliberais, resultantes do processo de globalização, bem como as influências dos documentos internacionais em normativas e documentos orientadores brasileiros que, por sua vez, balizaram de forma direta ou indireta o componente curricular da Educação Física e como ele foi descrito na LBDN, à época de sua sanção.

Figura 3. Esquema das Políticas Educacionais, de 1990 a 2002: da Educação à Educação Física

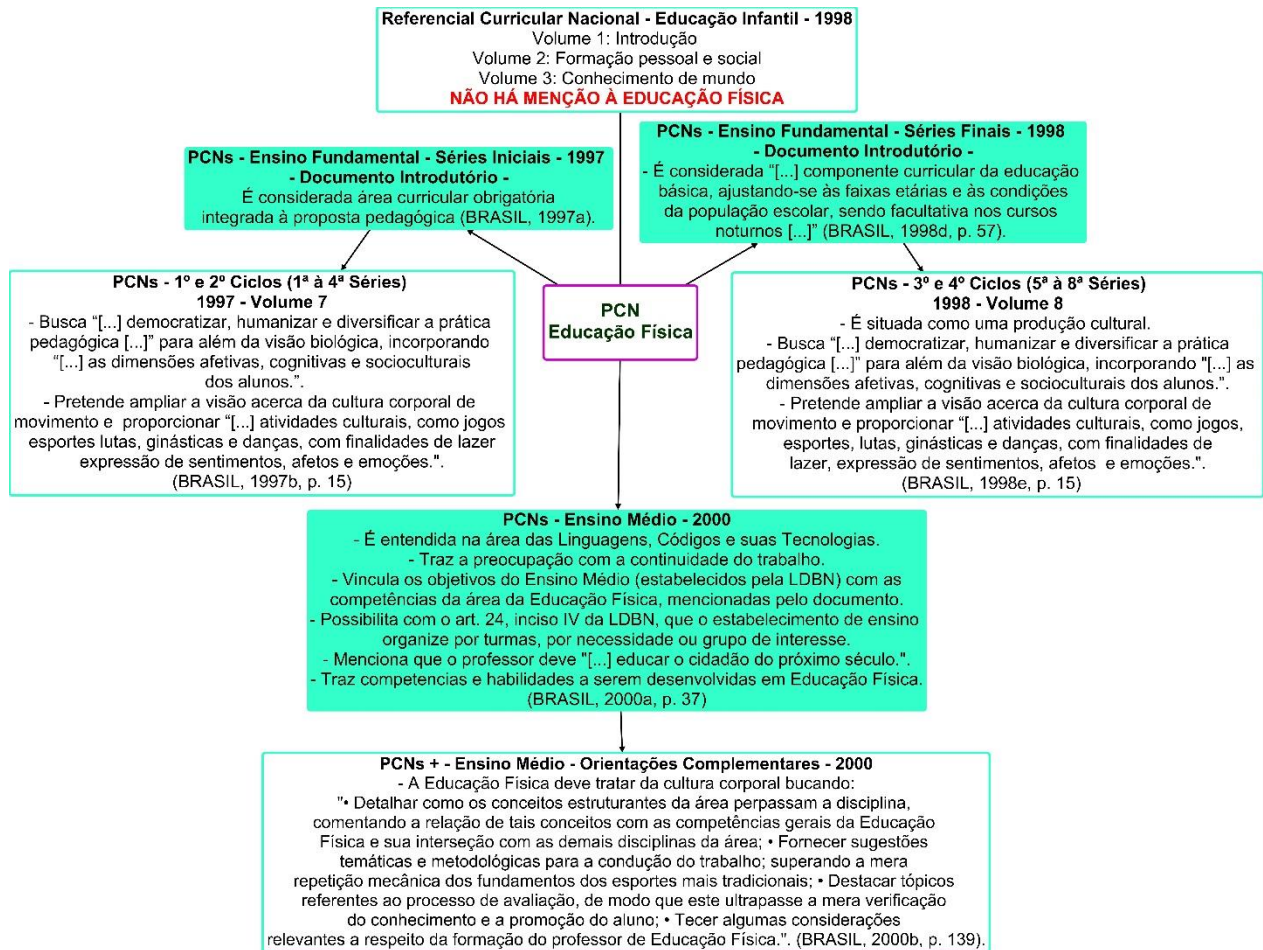


Fonte: Elaboração própria.

Já a figura 4 demonstra como os PCN traziam e entendiam o componente curricular da Educação Física levando em consideração a lei educacional, as influências

dos documentos internacionais e dos atores sociais, bem como a equipe organizacional que participou de sua construção.

Figura 4. PCN⁸⁹ – Educação Física



Fonte: Elaboração própria.

⁸⁹ Essa figura é baseada em vários documentos dos PCN, lançados pelo Ministério da Educação, como Brasil (1997a; 1997b; 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; 1998e; 2000a; 2000b).

2.2.3 Políticas Educacionais no Brasil (2003 a 2015)

Neste subtópico explanaremos acerca das normativas educacionais aprovadas para a educação básica no período de 2003 a 2015, quando se inicia um novo ciclo de políticas e se tem a consolidação do início do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular. Também será exposto sobre um movimento educacional de origem empresarial, uma fundação educacional e dois documentos propositivos internacionais, os quais refletem suas orientações nas políticas educacionais. Em relação às normas, será demonstrado documentos propositivos, os pontos positivos ou avanços e as críticas relacionadas a eles. Quanto a Base, será identificado como se deu o processo inicial de discussões e debates, quais foram as influências, para que em 2015 o processo de construção pudesse ser iniciado.

Dos anos de 2003 até a instauração do processo de composição da BNCC foram criadas diversas políticas públicas da área da educação⁹⁰ e outras reelaboradas/ajustadas e incorporadas às primeiras. Com relação àquelas direcionadas a Educação Básica, podemos mencionar a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecida como Prova Brasil⁹¹ (2005), uma avaliação criada para aferir a qualidade do ensino das Quintas e Nonas Séries do Ensino Fundamental público, mas que em 2007 passou a fazer parte do PDE; Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE (15 de março de 2007), que reúne várias políticas educacionais; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PMCTPE (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007); outros programas que

⁹⁰ Essas são outras políticas educacionais públicas do período que não estão relacionadas à Educação Básica: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES - Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004); Programa Universidade para Todos (PROUNI - Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC - Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011); e Programa Ciências sem Fronteiras (Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011).

⁹¹ De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ter duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as mesmas características, objetivos e procedimentos das avaliações realizadas anteriormente, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil, realizadas por crianças e adolescentes do quinto e nono ano nos componentes de Português e Matemática. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também foi incorporada ao Saeb para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (BRASIL, 2017i).

vinculam educação básica e desenvolvimento social⁹²; DCN (2013); o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e a consolidação do processo de construção da BNCC em 2015.

Durante esse período, tivemos também um movimento empresarial chamado de Movimento Todos pela Educação (TPE) que assumiu certo protagonismo na educação brasileira. Os documentos propositivos internacionais que refletiram suas orientações em leis educacionais foram o “Metas educacionais 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários” (cujas instruções também podem ser notadas nos documentos mais atuais do TPE) originado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação - El Salvador (2008) e “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial” (2011). Esses documentos configuram as Metas para os bicentenários dos países.

A figura política que presidiu o país nesse período foi Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula⁹³ (2003 a 2010). Para Oliveira (2009, p. 203), um dos

⁹² Os programas que vinculam a educação e o desenvolvimento social são o Primeiro Emprego (Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003); o Bolsa Família (Lei nº 10.836, 9 de janeiro de 2004) e o Projovem (Portaria nº 171, de 26 de maio de 2009). O Programa Primeiro Emprego (esse programa foi extinto pelo próprio presidente Lula em 2007) vinculava-se às ações relativas à promoção e inserção de jovens no mercado de trabalho, na escola, e buscava o fortalecimento e a geração de trabalho e renda. O Bolsa Família (este programa é uma reformulação e ampliação do Programa Bolsa instituído por Fernando Henrique Cardoso). Outros Programas também foram agregados ao Bolsa Família, são eles: Bolsa Alimentação, Programa Nacional de Acesso à Alimentação e Auxílio-Gás, os quais, vinculam-se à Educação Básica como critério para o recebimento do benefício, pois, crianças e adolescentes devem frequentar a escola. Seu papel, segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2015c) é o de reforçar o acesso das famílias à educação e à saúde, por meio de condicionalidades para o recebimento do benefício, (1- os responsáveis pelos educandos 6 a 17 anos devem matriculá-los na escola; 2- a frequência escolar mensal deve ser de pelo menos 85% para crianças e adolescentes entre 6 a 15 anos e de 75% para jovens entre 16 e 17 anos; 3- é necessário o informe das faltas no Sistema Presença/MEC, o qual, disponibiliza 88 motivos para essa situação). Por fim, o Projovem é um serviço socioeducativo que visa complementar a proteção social básica à família e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. O que se pode observar com esses três projetos é que eles se caracterizam como políticas públicas focalizadas que mantêm uma relação entre a educação e o desenvolvimento, a qual, foi disseminada pelo Banco Mundial desde os anos de 1980, com a finalidade de promover o alívio a pobreza. Essa associação, parte da premissa de que esses educandos, ao terem acesso à educação e à saúde, melhorariam sua condição social com a geração de renda ao inserirem-se no mercado de trabalho.

⁹³ Para Jacomeli (2011), Lula consolidou a economia, mantendo-a com uma alta taxa de juros, para que a inflação fosse controlada; barrou o processo de privatização das empresas estatais; buscou o fortalecimento das empresas estatais com investimento em pesquisa (como é o caso da Petrobrás); quanto às propostas sociais (WALDOW, 2014; JACOMELI, 2011), os programas e as políticas promoveram uma melhoria das condições da grande população que vivia abaixo da linha da pobreza, sobretudo à população do Norte e Nordeste. Waldow (2014) explica que os fatores que contribuíram para a diminuição da pobreza

fatores que possibilitaram sua eleição foi a desaprovação em relação à racionalidade técnica como orientadora das políticas sociais. Nesse sentido, os setores sociais esperavam que essa lógica fosse rompida, mas seu mandato demonstrou mais permanências do que rupturas com esse ideário e a inclusão social foi adotada no lugar do direito universal à educação. Jacomeli (2011) partilha da mesma opinião sobre a continuidade nas políticas educacionais instauradas no governo anterior, mas acrescenta que essa nova figura política passou a dar abertura em seu governo e a se comprometer com as demandas das classes sociais. Quanto à área da educação, Pinto (2009) menciona que não seria tão difícil Lula apresentar resultados positivos (apesar das continuidades nas políticas), uma vez que seu antecessor produziu tantos danos.

Ao adentrar na especificidade das ações para a área educacional, o PDE configura-se como um amplo programa que abarca vários outros específicos. Segundo Camargo, Pinto e Guimarães (2008), ele foi lançado em meio ao estabelecimento de grandes planos para o Estado com características econômicas (exemplo, Plano de Aceleração do Crescimento – PAC), os quais também destacavam aspectos sociais, de desenvolvimento ambiental e sustentável. O plano estabelecido para a área educacional foi o PDE, o qual, também foi chamado de ‘PAC da Educação’.

Saviani (2009a) o definiu como um grande guarda-chuva que abrigava praticamente todos os programas que o MEC estava desenvolvendo na época. O Programa agregou, inicialmente, 29 ações (SAVIANI, 2007) e, em junho de 2008, já somava mais de 53 ações que abrangia (CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008) todas as áreas de atuação do MEC, como níveis, modalidades de ensino e medidas de apoio e infraestrutura (SAVIANI, 2009a). Para Saviani (2009a), o programa caracteriza-se mais como um programa de ação do que de educação.

De modo geral, o Plano visava ao desenvolvimento da educação brasileira, do nível básico ao superior. No âmbito da educação básica, previa ações que garantissem a permanência dos educandos na escola com certa qualidade. Em uma entrevista sobre a temática, Saviani (2009b) explicou que o objetivo do programa consistia em elevar o nível da Educação brasileira ao mesmo nível dos países desenvolvidos no prazo de até

no país foram o Programa Bolsa-Família, o aumento do salário mínimo, a expansão do crédito, entre outros; além de possibilitar à classe trabalhadora, um maior acesso ao consumo. No entanto, as modificações aconteceram sem que houvesse uma mudança mais profunda na sociedade.

2022. O autor considerou o PDE como a primeira política pública educacional com o propósito de encarar a questão da qualidade do ensino como prioridade, mas alerta que isso foi o primeiro passo.

Dentre as ações do Programa⁹⁴ voltadas a Educação Básica e que se relacionam diretamente na prática pedagógica, podemos mencionar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que objetiva avaliar o nível do ensino, o programa também busca alcançar a nota seis na Educação Básica pública; o Provinha Brasil visa mensurar o desempenho dos alunos de seis a oito anos; o Proinfância é voltado à melhoria da infraestrutura física, reestruturação e aquisição de equipamentos para creches e pré-escolas; Brasil Alfabetizado visa à alfabetização de jovens e adultos; Salas Multifuncionais objetivam a ampliação do número de salas e equipamentos para a educação e para capacitação de professores do atendimento educacional especializado; Programa Biblioteca na Escola prevê aos alunos do Ensino Médio, um maior acesso a obras literárias em seus estabelecimentos de ensino; Programa Mais Educação objetiva que os alunos passem mais tempo na escola com atividades no contra turno e ampliação do espaço educativo; as ações na Educação Especial visam à monitoração, entrada e permanência de pessoas com deficiência na escola, em especial, crianças e jovens de zero a dezoito anos atendidas por meio do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC); a ação Coleção Educadores finda prover as escolas da educação básica com a coleção “Pensadores”, que englobava 60 obras de mestres brasileiros e estrangeiros; Programa Inclusão Digital visa à distribuição de computadores a todas as escolas públicas; a ação Guia De Tecnologias Educacionais busca qualificar as melhores propostas relacionadas a métodos e práticas de ensino relativas às tecnologias; e o piso do magistério público (SAVIANI, 2009a; HADDAD, 2008).

⁹⁴ Para além das ações mencionadas na Educação Básica, o programa também abrangia, concurso público na área da educação; acessibilidade nas universidades; professor-equivalente (que objetivava a promoção de concurso nas universidades federais); expansão dos cursos de pós-doutorado; criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o intuito de ofertar cursos de licenciatura (aos que ainda não possuem formação) e formação continuada a distância; duplicação de vagas nas universidades federais, ampliação e abertura de cursos noturnos e combate à evasão universitária; alterações normativas do estágio a fim de beneficiar alunos do Ensino Superior, Profissionalizante e Médio; e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que aumenta o prazo para quitação dos empréstimos educativos após a conclusão do curso.

Já os programas que davam apoio à escola e possibilitavam a permanência do aluno foram: o Programa Luz Para Todos que visa levar energia elétrica para as escolas rurais; o Programa Dinheiro Direto na Escola tem o objetivo de oferecer um acréscimo de 50% às escolas que cumprissem as metas estipuladas no IDEB; a ação Educação Profissional visa à reorganização da rede federal de escolas técnicas integrando-as aos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), à triplicação do número de vagas pela educação a distância nas escolas públicas estaduais, além da articulação do Ensino Profissional com o Médio Regular; a ação Cidades-Polo pretende criar 150 novas escolas profissionais (faz parte do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica); o Transporte Escolar é um programa de transporte para alunos da Educação Básica que residem na zona rural; Programa Saúde nas Escolas visa a atender alunos e professores para prevenir doenças e tratar outros males comuns à população escolar sem sair da escola; e o Programa Olhar Brasil prevê a distribuição de óculos gratuitamente aos estudantes com problemas de visão. Já o Programa Educacenso (censo realizado pela Internet) visa dar aos gestores e ao governo, maiores detalhamentos sobre a Educação brasileira e, por fim, o Programa Gosto de Ler objetiva a realização da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa pretendendo resgatar o prazer pela leitura e escrita no Ensino Fundamental (SAVIANI, 2009a; HADDAD, 2008).

Alguns autores tecem críticas a determinadas ações e situação do PDE, algumas delas são direcionadas a questão do financiamento dos programas, outras acerca da natureza e seus impactos na educação. Dentre as críticas, Camargo, Pinto e Guimarães (2008) mencionam sobre a manutenção de diretrizes da política econômica do governo anterior, com reflexos negativos para o financiamento da educação; a falta de dados sistematizados referente ao financiamento desse programa; a falta de dados explícitos de onde viriam os recursos para financiar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (um outro programa do PDE) e as demais ações; diluição do PDE em uma série de Decretos, Portarias, Protocolos de Intenção, Resoluções, Projetos de Leis, entre outros (até a época, o Plano de Metas Todos pela Educação foi o primeiro documento legal relacionado ao PDE); priorização do marketing político ao invés da viabilidade financeira; continuidade de políticas avaliativas com o Ideb, a Prova Brasil e a Provinha

Brasil, os quais, conferem certo *status*; o Ideb⁹⁵ não leva em consideração os insumos educacionais (qualificação dos professores, recursos colocados à disposição dos alunos etc.) e promove o ranqueamento entre municípios e escolas sem levar em conta o perfil socioeconômico dos alunos e o tamanho dos estabelecimentos educacionais (dois fatores com forte influência nos resultados); e divulgação pelo MEC dos resultados sem o devido cuidado para com esses fatores.

Outros autores também fazem críticas ao PDE, Oliveira (2009) menciona que ele expressa as mesmas orientações das políticas descentralizadas, focadas em público alvo específico e implementadas em nível local. Sousa (2003) menciona o estímulo à competição entre os estabelecimentos de ensino e em seu interior que se traduzem em questões de currículo e gestão. Com relação ao currículo, nota-se uma possível conformação com os testes de rendimento aplicados aos alunos, os quais passam a configurar como conhecimento de valor. Quanto à gestão, a perspectiva é o fortalecimento dos mecanismos discriminatórios. Araújo (2007) comenta sobre a lógica da União em estimular a qualidade pela comparação, classificação e seleção com prêmios. Características essas que incorporam a exclusão em seus resultados e configura-se como incompatível com o direito de todos à educação. Pinto (2009) critica o fato de o Programa manter uma lógica de focalização e premiação, retirando, dessa forma, a ampliação dos gastos com educação a fim de democratizar o acesso, assegurar a permanência e criar padrões mínimos de qualidade. Saviani (2007) menciona, também, o fato de o programa não oportunizar garantias para que as ações propostas promovam os efeitos esperados; o fato de os mecanismos de controle não serem claros; e o fato de darem margem aos municípios manipularem os dados para garantir o recebimento dos recursos, mascarando assim o desempenho efetivo.

Sobre o Ideb, um dos componentes do PDE, de acordo com Saviani (2009b), a ação foi criada para medir a evolução educacional ambicionada aos patamares dos países desenvolvidos, mensurando o desempenho de escolas do país como um todo, além de definir a política de investimento de recursos na Educação. Segundo Oliveira

⁹⁵ Segundo o autor, da forma como o índice foi estruturado, não promove investimentos em medidas de longo prazo (o que sabidamente melhoram a qualidade o ensino) fazendo com que os municípios, para não perderem os repasses de recursos do governo federal, adotem medidas de fachada ou fraudulentas (CAMARGO, PINTO; GUIMARÃES, 2008).

(2009), o Índice foi criado em 2007 e incorporado ao PDE em 2009. Para tanto, o governo fixou a meta seis para ser atingida como sinônimo de padrão de qualidade. Essa meta considerou os resultados obtidos pelos países pertencentes à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), ao ser aplicada a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Os 20 melhores países do mundo obtiveram a nota seis com essa metodologia. Ainda de acordo com Saviani (2009b), o Índice é uma combinação do resultado dos alunos em avaliações nacionais⁹⁶, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), com as taxas de aprovação e evasão de cada escola. Dessa forma, o governo federal tem a possibilidade de conhecer a realidade das escolas, o que permite a identificação dos pontos frágeis e possíveis medidas para solucioná-los⁹⁷.

Uma crítica comum relacionada a esses testes e ao Ideb é que eles visam à padronização e uniformização com objetivos voltados ao mercado, essa situação pode fazer com que as escolas deixem de lado uma diversidade de conhecimentos em detrimento apenas do que é elencado para a avaliação. Em geral, essas avaliações contemplam conhecimentos que estão relacionados às proposições advindas das políticas internacionais.

Ainda sobre o PDE, Camargo, Pinto e Guimarães (2008) apontam também necessidades e limitações. A primeira associa-se à necessidade e ampliação de recursos para a educação, baseando-se em um percentual do PIB; já a segunda, referente a limitações, relaciona-se à morosidade de tramitação no Congresso Nacional do Projeto referente a Lei de piso salarial do magistério público da educação básica que deveria ter sido aprovada até 31/8/2007, mas que só em 16 de julho de 2008 foi concretizada com a lei nº 11.738.

Quanto às críticas positivas, pode-se mencionar que o PDE procurou dar uma solução sistêmica ao grande problema das transferências voluntárias feitas pelo MEC via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); que o fortalecimento da

⁹⁶ Nessa época, o sistema educacional implantou e padronizou os sistemas de avaliações do país, sendo eles: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da educação superior.

⁹⁷ O autor explica que o MEC atuava em municípios considerados prioritários, àqueles que apresentavam pior desempenho no Ideb, com apoio técnico e financeiro (a Constituição determina que a União preste esse tipo serviço aos entes federativos) (SAVIANI, 2009b).

Controladoria Geral da União (CGU) promoveu um avanço significativo na área do financiamento da educação pública (PINTO, 2009) e que o Programa traz uma política de valorização dos profissionais da educação.

É possível notar algumas consonâncias entre o PDE e as proposições internacionais – mencionadas anteriormente – como, por exemplo, as ações voltadas à melhora dos níveis de alfabetização de jovens; a questão da remuneração dos profissionais do magistério; o investimento em tecnologias educacionais; as avaliações em larga escala como critério de indicação de qualidade; e demais ações de equidade social a oferta de condições de permanência na escola.

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - PMCTPE, umas das ações do PDE trata-se de uma reunião de esforços por parte da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (em regime de colaboração), das famílias e da comunidade, em benefício da melhoria da qualidade da educação básica. A adesão ao Plano não foi obrigatória, mas os sistemas municipais e estaduais que aderiram a ele tiveram de seguir 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes (BRASIL, 2007). Para Haddad (2008), essas diretrizes foram baseadas em um conjunto de boas práticas pedagógicas observadas logo após a Prova Brasil de 2006. As ações foram notadas por meio de dois estudos realizados em parceria com organismos internacionais, as quais permitiram que determinados grupos de alunos mostrassem desempenho acima do esperado.

Esse plano, o qual será explicado mais adiante, tem ligações com um movimento proveniente de um grupo de empresários que se caracterizaram como uma força política na área da educação básica pública. Em função dessa normativa, PMCTPE, ter surgido com base nesse movimento, adentraremos primeiramente na especificidade dele. Esse grupo de empresários intitularam suas ações como “Movimento Todos pela Educação”, nomenclatura apresentada inicialmente como “Pacto Nacional Todos pela Educação”, depois “Compromisso Todos pela Educação” e, por fim, o nome atual “Movimento Todos pela Educação”.

Martins (2009) menciona que o objetivo do Movimento visava assegurar a posição de classe dominante e apresentar soluções viáveis para os problemas ocasionados pelas

políticas neoliberais. Para tanto, eles reconstruíram um padrão de sociabilidade, com atualização de estratégias pré-existentes e criaram novas.

Shiroma, Garcia, Campos (2011) explicam que desde o início dos anos de 1990 vários empresários do país já vinham organizando eventos e documentos com finalidades educacionais nos quais apontavam para o interesse na composição de uma concepção educacional voltada à promoção de uma nova organização e consciência social, mais adequada aos interesses privados em nível nacional e internacional. Neves (2005), por sua vez, comenta que essas ações podem ser conceituadas como repolitizações da política, as quais começaram a se manifestar a partir de 1995 e, de maneira mais intensa, nos primeiros anos do século XXI. Para o autor, essa situação evidencia uma pedagogia da hegemonia, com novos contornos a partir do ideário da social-democracia, denominado de neoliberalismo da Terceira Via⁹⁸, uma forma de modelo governamental que, de acordo com Peroni (2011), apresenta como uma de suas características estruturar as Reformas do Estado na perspectiva das parcerias na administração pública.

Para que fosse possível essa repolitização nas políticas, governos e organizações privadas passaram a definir um novo sentido de organização e participação da classe trabalhadora, a fim de assegurar o retorno ou a permanência desse segmento da sociedade em um nível de consciência crítica mais simples, sem profundidade, dificultando a compreensão das relações sociais capitalistas; a estimulação e o fortalecimento de grupos motivados por bandeiras e demandas que não contrastem com o ideário capitalista, de maneira a incentivar o pluralismo, mas sem identidade de classe, entre outros⁹⁹ (NEVES, 2005). Essa última estratégia mencionada vai ao encontro dos objetivos do Relatório Delors, o qual prega uma convivência harmoniosa e solidária entre

⁹⁸ De acordo com Peroni (2012), a Terceira Via é entendida como uma espécie de meio termo entre o neoliberalismo e a antiga social-democracia, sem romper com o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise. Outras características desse modelo governamental se dão no sentido de pensar a democracia fortalecendo-a por meio da participação social na execução das políticas; a gestão é entendida de forma gerencial; as políticas sociais são organizadas a partir de parcerias com o terceiro setor; e os sujeitos são vistos a partir do individualismo da Teoria do Capital Humano (PERONI, 2011). Para Martins (2009, p. 27) a terceira via caracteriza-se como uma espécie de 'capitalismo de face humanizada'.

⁹⁹ O autor também menciona a promoção de pacificações e/ou novas significações em sindicatos que estejam abertos a projetos alternativos de sociedade, objetivando a diminuição das resistências e protestos contra o sistema capitalista (NEVES, 2005).

os diferentes estratos da sociedade, para que não haja reivindicação das condições impostas às classes mais baixas.

As ações de repolitizações nas políticas educacionais evidentes relacionadas aos anos de 2003 para a atualidade podem ser observadas com o Movimento TPE. Martins (2013) explica que uma das primeiras atitudes desse grupo empresarial se deu em 2005 com um levantamento de ações e políticas públicas para a educação brasileira. A partir desse levantamento, eles entenderam que a educação brasileira se encontrava com uma baixa qualidade provocando sérios problemas para a capacidade competitiva do país, além de comprometer o nível de coesão social dos cidadãos (MARTINS, 2009). Nesse sentido, uma das formas de modificar esse cenário se dava na necessidade de mudanças na formação humana tanto nos aspectos técnicos quanto nos ético-políticos, a fim de manter a estrutura econômico-financeira em sua nova fase (terceira via) (MARTINS, 2009).

Essa situação pode ser observada a partir dos direcionamentos educacionais provenientes dos oito documentos elaborados pelas instituições internacionais na seção anterior. Orientações essas que requeriam investimentos públicos no Ensino Fundamental; que no caso do Ensino Médio/Profissional, o Estado não fosse o único a custear; que os conhecimentos e habilidades específicas passadas pela escola fossem àquelas necessárias ao sistema produtivo e a manter a coesão social; que o Ensino Médio Profissional é considerado o mais adequado pelo Banco Mundial aos países periféricos; que é necessário, de acordo com os organismos internacionais, oferecer acesso à educação com equidade; além da diminuição dos anseios por empregos no setor moderno da economia.

Em 2006, o TPE foi anunciado oficialmente ao público com o nome de Compromisso Todos Pela Educação, denominando-se como um movimento da sociedade brasileira e se utilizando de argumentos simples para sua legitimação social, ao se passar por cidadãos comuns na defesa de uma educação pública de qualidade. De acordo com o Movimento (TPE, 2017), essa instituição se considera apartidária e plural. Sua atuação relaciona-se a produção de conhecimento, fomentos e mobilização com a missão de engajar o poder público e a sociedade no compromisso pela efetivação do direito à Educação Básica de qualidade para crianças e jovens e com o objetivo de ajudar

a propiciar condições de acesso; de alfabetização e de sucesso escolar; de ampliação de recursos investidos na Educação Básica; e na melhoria da gestão dos recursos.

As ações promovidas por esse grupo de empresários contaram com o apoio do ministro da educação na época, Fernando Haddad¹⁰⁰, pessoas que ocupavam lugar de destaque no setor governamental como o presidente do Inep e outros ligados ao MEC, Consed e Undime, de representantes da Unesco, Unicef, Banco Mundial/Bird, Pnud Brasil, Bid, Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), além de considerar as proposições do PNE 2001-2010. Também ampliaram a aproximação com outros segmentos da sociedade como os religiosos, os profissionais da mídia, os representantes do Ministério Público, o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e o Conselho de Empresários da América Latina (CEAL) (MARTINS, 2013).

A articulação entre os parceiros deveria seguir preceitos como os de promoção da responsabilidade social empresarial e da necessidade de implementação de uma cultura de avaliação, que focalizasse os resultados (MARTINS, 2013). O documento elaborado a partir dessa articulação foi intitulado com o nome de 10 Causas e 26 Compromissos, e é considerado pelo TPE, como o elemento principal da união entre a educação básica de qualidade e o manifesto público por parte do movimento (TPE, 2006).

Os primeiros objetivos pelos quais o TPE¹⁰¹ trabalharia e que, posteriormente, seriam transformados nas 5 metas a serem alcançadas até 2022 foram: a universalização do acesso e garantias de permanência na escola; garantir o aprendizado em cada etapa

¹⁰⁰ Fernando Haddad é considerado um dos sócios fundadores do movimento (TPE, 2017).

¹⁰¹ Segundo a própria instituição, o TPE está assentado em 11 ações que se relacionam à área técnica; de comunicação e mobilização; e de articulação e relações institucionais, sendo elas: 1) acompanhamento, mensuração e análise do esforço do país acerca das metas; 2) identificação e promoção de pesquisas de identificação para o aperfeiçoamento dos diagnósticos e das políticas públicas; 3) promoção de encontros periódicos entre especialistas e jornalistas acerca dos temas ligados à Educação auxiliando a cobertura jornalística da área; 4) elaboração e envio de boletim com reportagens e sugestões de pautas geradas pelo movimento; 5) envio de seleções diárias de notícias publicadas sobre Educação Básica; 6) distribuição mensal de conteúdo editorial gravado para radialistas; 7) promover campanhas publicitárias com parceria permanente com agências e diversos veículos de comunicação de todo o país; 8) atualização diária do site institucional e redes sociais para a mobilização da sociedade acerca da melhora da Educação Básica; 9) monitoramento das metas e estratégias do PNE por meio de uma plataforma online; 10) coordenação de grupos de assessoramento sobre temas da Educação; e 11) articulações políticas e institucionais a fim de promover alinhamento em relação às “[...] metas, bandeiras e atitudes, das ações, projetos e programas dos poderes executivo, legislativo e do sistema de justiça, bem como de investimento social privado, para que os resultados possam ser acelerados.” (TPE, 2017, p. -).

do ensino; avaliação, valorização e responsabilização por parte dos educadores; ampliação do turno escolar; profissionalização da gestão focalizando a aprendizagem; e ampliação da participação da família e da comunidade, a fim de assegurar os recursos, a transparência e o monitoramento na execução das ações públicas (MARTINS, 2013). Sua atuação estrutura-se em três áreas que se interligam e complementam, com “cinco metas¹⁰², cinco bandeiras¹⁰³ e cinco atitudes¹⁰⁴”. (TPE, 2017, p. -).

Devido ao envolvimento do ministro da educação com o TPE, bem como sua aprovação para com os objetivos do programa do grupo de empresários, em 2007, um programa governamental similar foi idealizado pelo MEC e lançado em forma de decreto. Esse programa foi intitulado de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE). De acordo com Martins (2013), o Plano de Metas foi anunciado algumas semanas depois do lançamento do PDE e, não só foi constatada a similaridade entre o nome desse plano (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação) e o TPE (Compromisso Todos pela Educação), como também, a semelhança entre as metas, entretanto, o programa governamental tem a pretensão de alcançar mais metas do que o do grupo de empresários. A autora explica que após a divulgação pública do Plano com o mesmo nome do programa educacional empresarial, o grupo optou pela alteração do seu nome, intitulando-se por fim, de Movimento Todos pela Educação.

Ainda segundo a autora, as principais empresas parceiras¹⁰⁵ do TPE se dividem em grupos ligados ao setor industrial, financeiro, comércio e serviços, comunicação,

¹⁰² De acordo com movimento, as cinco metas compreendem: “1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos estejam na escola”; 2. Toda criança de até 8 anos esteja plenamente alfabetizada; 3. Todo aluno tenha aprendizado adequado ao seu ano; 4. Todo jovem com 19 anos tenha concluído o ensino médio; e 5. Investimento em educação ampliado e bem gerido.” (TPE, 2017, p. -).

¹⁰³ As cinco bandeiras são 1) melhoria da formação e carreira do professor; 2) definição dos direitos de aprendizagem; 3) uso pedagógico das avaliações; 4) ampliação da oferta de Educação Integral; e 5) aperfeiçoamento da governança e gestão (TPE, 2017).

¹⁰⁴ As cinco atitudes são 1) valorização dos professores, da aprendizagem e do conhecimento; 2) promoção das habilidades importantes para a vida e para a escola; 3) inserir a Educação escolar no dia a dia; 4) apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; e 5) ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens (TPE, 2017).

¹⁰⁵ Com relação ao setor industrial, os parceiros são: Grupo Gerdau, Votorantim, Metal Leve S.A, Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Orsa, Grupo Odebrecht, AMBEV/INBEV. Setor Financeiro: Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil. Comércio e Serviços: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, AMBEV. Setor da Comunicação: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Grupo Ypy Publicidade e Marketing, Lew’Lara/Tewa Publicidade. Setor da Tecnologia e Telecomunicações: Telefônica, Grupo Promon. Setor Editorial: Grupo

tecnologia e telecomunicações, editorial e educacional. Para além dessas empresas, há também outros seguimentos e grupos parceiros que fizeram e ainda fazem parte do TPE, dentre eles, destacamos a Fundação *Lemann* (MARTINS, 2013), instituição a qual atuou junto ao Consed e a Undime, entre os anos de 2013 e 2014, nos eventos acerca dos debates em torno da possibilidade de se construir uma estrutura curricular comum ao país.

A opção por dar ao decreto o mesmo nome do programa do grupo de empresários foi do próprio ministro (que foi um dos membros sócio-fundadores do TPE), além disso, os dois documentos foram elaborados pela mesma equipe do MEC. Outro motivo que explica tamanho alinhamento entre a proposta educacional privada e a política educacional pública se deve a associação por parte de outros integrantes representantes de cargos governamentais ao TPE, o que também explica o fato do Ideb se apresentar alinhado ao Movimento (MARTINS, 2013).

Para se ter uma noção da força política em que TPE se constituiu, o movimento ocupa cadeiras no Fórum Nacional de Educação (que foi instituído pela lei 1.407/10) na Conae, isso em função de seus membros ocuparem cargos governamentais ligados à educação (Consed e Undime) e é o responsável pela coordenação do Observatório Nacional de Educação (LIMAVERDE, 2015).

As críticas advindas de Camargo, Pinto, Guimarães (2008) e Martins (2009), em relação ao TPE, são direcionadas ao tratamento preferencial que o MEC concedeu a campanha promovida por esse grupo de empresários e consolidada pela política governamental possibilitando a verificação do fortalecimento de uma organização, que em conjunto com o governo, consegue estabelecer políticas educacionais públicas para o país. Frigotto (2011), por sua vez, menciona sobre o caráter contraditório desse movimento de empresários e sua adesão ao PDE-Plano de Metas Todos pela Educação, uma vez que se posicionam contrariamente à “[...] educação pública, gratuita, universal, laica e unitária [...]” e disputam a “[...] hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas” (p. 245), a fim de formar uma nova consciência social.

Sobre o caráter contraditório do Movimento, Saviani (2009a) menciona que o grupo de empresários não perdeu tempo em ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas e incentivos à produção, mas nunca incluía ou admitia a necessidade do aumento de investimentos públicos em educação. Depois de uma conversa com o ministro de educação, foram levados a aceitar o aumento dos investimentos públicos em educação, algo que pode ser identificado na meta 5 do TPE, no entanto, mesmo assim, mostraram certa resistência ao financiamento público do ensino superior. Também transpareceram o desejo de que a educação básica fosse considerada como uma questão de filantropia a ser resolvida pelo voluntariado, o que permite a possibilidade de ajustar seus interesses ao processo formativo e as demandas do mercado.

Segundo Faust (2011), as recomendações difundidas pelo TPE se relacionam com as proposições de Jomtien - 1990, Dakar - 2000 com os Objetivos do Milênio, e com a XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação¹⁰⁶ realizada em El Salvador – 2008, da qual surgiu do documento “Metas educacionais 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários”. Segundo a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI (2008), as metas gerais do evento se relacionavam a: 1) reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora; 2) melhorar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos; 3) aumentar a oferta de educação inicial e potencializar seu caráter educativo; 4) universalizar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e melhorar sua qualidade; 5) oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática; 6) fomentar a participação dos jovens no Ensino Médio, na Educação Técnico-Profissional e na Educação Superior; 7) favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da Educação Técnica-Profissional; 8) oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida; 9) fortalecer a profissão docente; 10) ampliar o espaço

¹⁰⁶ O documento explica que de 2009 a 2021 muitos países ibero-americanos iriam comemorar os duzentos anos de sua independência e, dessa forma, os Ministros de Educação reunidos na Conferência aprovaram de forma unânime o acolhimento da proposta “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”. Nesse evento, os Chefes de Estado e de Governo dos países se comprometeram a avançar na elaboração dos seus objetivos, metas e mecanismos de avaliação em harmonia com os planos nacionais (OEI, 2008).

ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica; e 11) investir mais e melhor.

Esse documento se difere um pouco dos outros documentos propositivos internacionais no que se refere à forma de expressar suas metas. Nota-se que a linguagem traz uma concepção mais humanista, dá a entender, por meio da escrita de algumas metas (2, 4, 5, 8, 9, 10 e 11), que há uma preocupação de que seja oportunizada aos educandos uma formação para além das demandas do trabalho. No entanto, como são políticas gestadas por autoridades governamentais, cujos países devem obedecer a certas condicionalidades em função de seus empréstimos, e acompanhadas por outros organismos multilaterais, nas entrelinhas elas expressam as mesmas orientações. Essas diretrizes e que pode ser podem ser observadas a partir das metas relacionadas ao reforço e à ampliação da participação da sociedade na ação educadora (o que poderia ser positivo apenas enquanto participação, mas o que realmente quer ser passado aqui, é que a comunidade ajude com os gastos educacionais); ao trazer o fomento da participação dos jovens no Ensino Médio, na Educação Técnico-Profissional e na Educação Superior e não dizer como, abre-se a possibilidade para que seja oportunizado apenas a uma parcela da população; e a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnica-profissional pode ser possibilidade com uma formação apenas para o trabalho.

Para finalizar a exposição acerca do programa governamental Plano de Metas, uma observação crítica deve ser feita. Ele prima pela desobrigação do financiamento público na educação básica pública. Em seu artigo 8º, essa desobrigação pode ser notada de maneira mais evidente ao possibilitar colaborações em caráter voluntário,

públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, p. 3).

E de maneira menos evidente em seu 2º artigo quando menciona que “a participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2007, p. 1). Em

síntese, observa-se que, mais uma vez, as famílias dos educandos e a comunidade são chamadas a colaborar com a educação.

Faust (2011) ao analisar o Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação, destaca alguns pontos que refletem influências internacionais como, por exemplo, foco na aprendizagem; necessidade de atingir resultados; avaliação das crianças por meio de exames em larga escala; programas de formação inicial e continuada para professores; implementação de plano de carreira; cargos e salários baseado na meritocracia; formação e avaliação de desempenho dos profissionais da educação; acompanhamento das dificuldades do professor por um núcleo pedagógico; manutenção da escola e monitoramento das ações e a execução das metas do compromisso por parte das famílias dos educandos; formação de um Comitê relacionado ao programa com representantes dos vários setores da sociedade (empresários, trabalhadores, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público e demais integrantes da sociedade); utilização do Ideb como indicador do cumprimento das metas dentre outros. Para a mesma autora, essas metas difundidas em políticas como a desse decreto são disseminadas de modo que pareçam emergir das demandas locais, mas que, ao ser comparada com as proposições advindas de documentos internacionais, nota-se que são semelhantes em vários países.

Um ponto interessante nessa ação governamental é que ela valoriza, entre outras coisas, o componente curricular Educação Física. Em sua oitava diretriz prevê a valorização da “[...] formação ética, artística e a educação física [...]” (BRASIL, 2007, p. 01). Este é mais um documento com base legal (os outros são a LDBN e as DCN) que traz menção a área. Ao reconhecê-la, além da importância da formação ética e artística, sinaliza uma possibilidade de formação escolar para além das demandas do mercado, uma formação humana.

O FUNDEB, outra política pública surgida nesse período, foi criado para substituir o fundo anterior, o FUNDEF, que venceria no ano de 2006. Esse novo fundo foi sancionado em junho de 2007 com período de vigência para 31 de dezembro de 2020. De acordo com a própria norma (BRASIL, 2007a), esse é um fundo de natureza contábil, no âmbito dos estados e dos Distritos Federal soma um total de vinte e sete fundos. O

FUNDEB¹⁰⁷ é formado, quase que em sua totalidade, por recursos advindos dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, os quais são vinculados à educação (BRASIL, 2007a). Uma observação pertinente ao presente ano é que para este fundo constam várias emendas constitucionais (que datam desde o ano de 2016) vetando ou limitando a distribuição de recursos.

Os recursos desse fundo são destinados à manutenção da educação básica pública nos níveis da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio nas modalidades de Ensino Regular; Educação Especial; Educação De Jovens e Adultos (EJA); Ensino Profissional Integrado; e na valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua devida remuneração (BRASIL, 2007).

Dentre os avanços promovidos por essa política, podemos citar a ampliação do financiamento da educação (que antes era apenas para o Ensino Fundamental com o FUNDEF), com a inclusão da Educação Infantil, do Ensino Médio e as diversas modalidades educacionais; fixação do piso salarial do magistério público para a educação básica e ampliação do período de vigência, antes fixado em dez anos, agora em quatorze anos. Os avanços mencionados por Sena (2008) se relacionam a possibilidade da criação de uma conta única em um banco de economia mista (Banco do Brasil) ou público (Caixa Econômica Federal). O autor também menciona três pontos em que essa lei contribui em relação à pactuação federativa, algo omitido pelo governo anterior. O primeiro deles é um federalismo cooperativo que visa à diminuição das desigualdades regionais. O segundo é a criação de uma instância governamental de formulação, debate e negociação federativa e a terceira se dá na possibilidade de disciplinar os entes federados na esfera educacional por meio de fiscalização. O autor também cita, como inovação desse fundo, a questão da implantação gradual dos recursos oriundos dos impostos, os quais se constituem como fontes do FUNDEB e das matrículas.

Um dos pontos problemáticos mencionado pelo autor é a admissão de matrículas de instituições privadas conveniadas que atuam na Educação Infantil e especial. Outro ponto se dá na permissão da aplicação dos recursos de maneira indistinta nos vários

¹⁰⁷ De acordo com a própria normativa (BRASIL, 2007), no âmbito estadual, sempre que seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, será feita uma complementação por uma parcela de recursos federais. Há de se observar que todo o recurso deve ser redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica.

níveis e etapas da Educação Básica, ou seja, os governos podem captar recursos para uma etapa ou modalidade e gastar em outra, e o ideal, na visão do autor, é não misturar os recursos. Um ponto limitante mencionado por ele é a questão custo-aluno-qualidade (SENA, 2008).

De acordo com Pinto e Alves (2011), mesmo com os avanços do FUNDEB, o padrão de gastos do Brasil com a Educação Básica está muito aquém do praticado em outros países latino-americanos. Os autores explicam que alguns embates recorrentes na mídia atribuem o menor valor/aluno devido aos elevados gastos com educação superior – rede federal de ensino. Para eles, esses argumentos se baseiam em estudos difundidos pelo Banco Mundial, que foca sua análise apenas no gasto da União. A título de comparação, mesmo que os custos com o ensino superior federal fossem extintos (o que é considerado uma catástrofe), ainda assim o país estaria abaixo dos patamares do Chile e da Argentina. Outro problema se encontra na não transparência no site do MEC e no Ministério da Fazenda, quanto aos valores efetivamente aplicados pelo fundo, o que se configura como um aspecto negativo por possibilitar a superestimação de valores com aplicações menores do que os disponíveis por aluno. Isso é um obstáculo para o acompanhamento, avaliação e planejamento do dinheiro da educação por parte de dois dos maiores ministérios do governo federal. Outra problemática que se estabelece em função dessa superestimação de valores resulta no distanciamento do valor/aluno transferido que chegam às escolas, porque parte desses recursos podem ser utilizados para pagar aposentadorias de trabalhadores em educação, ou desviados em obras/compras de equipamento. Essa problemática também dá margem à desigualdade de recursos financeiros distribuídos entre as próprias escolas públicas, o que causa significativas diferenças no padrão de atendimento entre as escolas, dentre elas, as dependências físicas (biblioteca, laboratórios, quadras etc.), nível de conservação do prédio escolar, entre outras. No entanto, os autores mencionam que com diretrizes e metas aprovadas na Conae 2010, é fixada a meta do gasto público com a educação em 10% do PIB até 2014.

No âmbito internacional, em 2011, o Banco Mundial divulgou um documento intitulado “Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial”, o qual tem como objetivo para os 10 anos seguintes melhorar a qualidade da educação, acelerar e

possibilitar a aprendizagem para todos. Esses objetivos foram traçados a partir da constatação de que países como o Brasil, China e Índia tiveram uma impressionante ascensão dos países de renda média. Assim, eles julgaram que esses países tinham o desejo de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas (BANCO MUNDIAL, 2011).

Para que esses objetivos descritos no documento pudessem ser oportunizados, mencionaram duas estratégias. A primeira referia-se às reformas nos sistemas de educação dos países e criação de uma base global de conhecimentos que propiciem as competências necessárias ao mercado de trabalho. Assim, o Banco afirmou que essas ações fossem desenvolvidas por meio de novas abordagens, as quais requeriam mudanças nas relações de responsabilização entre os vários atores e participantes, além de alinhar aos sistemas educacionais, questões referentes à governança, à gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo (BANCO MUNDIAL, 2011).

A segunda estratégia seria investir nas avaliações dos referidos sistemas, mensurando os impactos, a aprendizagem e as competências. Para o alcance dessa ação, o BM mencionou o uso de novos instrumentos e novos indicadores de desempenho, a fim de fornecer uma análise detalhada das capacidades dos países quanto à política de educação na primeira infância; à avaliação dos estudantes; à política de professores; à equidade e inclusão; à educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros (BANCO MUNDIAL, 2011).

A justificativa para essas ações se dá pelos elevados níveis de desemprego, especialmente entre os jovens, o que demonstra, segundo o documento, a incapacidade dos sistemas educacionais em formar esses cidadãos com competências corretas para o mercado de trabalho. Dessa forma, o BM demonstra-se empenhado em consolidar o progresso e oferecer o seu apoio para ajudar os países a alcançarem a Educação para Todos (EFA) e os objetivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDG). Os esforços do Banco centram-se em ações de financiamento, assistência técnica e ideias. Essa estratégia envolve três pilares: investir antecipadamente, investir de forma inteligente e investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011).

Outras duas questões também mencionadas nesse documento se relacionam ao reconhecimento do papel crescente do setor privado na educação e o seu alinhamento às políticas e estruturas normativas. Esse alinhamento possibilita parcerias estratégicas nos níveis internacional e nacional a fim de melhorar os sistemas educacionais. Outra situação é a relação entre a educação e a saúde. Para o BM, a nova estratégia centra-se na aprendizagem em função de que o crescimento, o desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem. Assim, as competências do trabalhador vão determinar sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. O conhecimento e as qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (BANCO MUNDIAL, 2011).

Por fim, o Banco deixa claro que há diferentes prioridades para os diferentes agrupamentos regionais da instituição com base na situação de rendimentos dos países (rendimento médio, baixo ou frágil). Em nações onde o rendimento é médio, uma maior proporção dos empregos disponíveis necessitará provavelmente de competências mais elevadas, e a prioridade será garantir a qualidade e financiamento para a educação terciária e para o desenvolvimento da força de trabalho. Já em nações de baixo rendimento e Estados frágeis, as prioridades centram-se em cumprir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio propostos pelo Banco (BANCO MUNDIAL, 2011).

As observações referentes a esse documento mencionadas por Sampaio (2017) se dá no sentido de haver uma forte indução e naturalização das privatizações da educação pública por meio de propostas como a elaboração de um novo sistema educacional que englobe todas as oportunidades de ensino. O fundamento principal do BM acerca da educação é que ela possibilita um crescimento econômico e um rápido progresso, que pode ser traduzido em uma concepção que entende a educação relacionada apenas a capacidades laborais.

Também há que se mencionar que as proposições relacionadas a esse documento não diferem muito de outras recomendações internacionais com pretensões de universalidade no que tange às questões avaliativas, de reformas nos sistemas da educação, de fazer frente à pobreza e de solicitar o setor privado a se responsabilizar pela educação pública.

Já no período de 2011 a 2015, as políticas educacionais sancionadas pela sucessora do presidente anterior foram as DCN 2013 e o PNE 2014-2024 e há o início do processo de construção da BNCC. Segundo Waldow (2014), essa presidente dá prosseguimento a forma de governo anterior, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.

As DCN são diretrizes que estabelecem uma estruturação nacional comum (que apesar de levar o nome de base, ainda não se configura no documento BNCC (que para a Educação Infantil e Ensino Fundamental já consta como norma, e para o Ensino Médio ainda está em construção), responsável pela orientação, organização, articulação, desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Em sua estruturação comum, requerida em nível nacional, é estabelecida a oferta das seguintes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Materna para populações indígenas, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); Ciências Humanas (História, Ciências, Filosofia e Sociologia) e Ensino Religioso (apenas para o Ensino Fundamental) (BRASIL, 2013). Esse é o terceiro documento legislativo da Educação Básica que menciona sobre a Educação Física. Ele também explica que a área deva ser organizada em consonância com o que está estabelecido na LDBN.

Ao observar de modo geral o documento, nota-se que o MEC, juntamente com Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação, Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional de Educação e Câmara Nacional de Educação consideraram várias publicações elaboradas pela Unesco em parcerias com autores ou outras instituições. Essas publicações abordam temáticas referentes a questões de transdisciplinariedade; perfil dos professores brasileiros com recomendações à profissão; qualidade da educação como parte dos direitos humanos; educação de qualidade para todos; integração entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional; alfabetização de jovens e adultos; Educação e Trabalho como propostas políticas de execução penal; educação escolar e aprendizagem; Educação Básica nos estabelecimentos penitenciários; e educação ambiental nas escolas. Esses temas fundamentaram parte dos pareceres (das diretrizes

gerais da Educação Básica; do Ensino Fundamental de Nove Anos; do Ensino Médio; da educação de jovens e adultos e de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade; da educação escolar quilombola; das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e da educação em direitos humanos; e as de educação ambiental), que uma vez homologados, tornaram-se resoluções.

Ao observar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos e as do Ensino Médio, as quais orientam a construção da BNCC, também é possível notar a presença de algumas proposições internacionais que decorrem de uma lógica empresarial na forma e na organização educacional. Essas proposições expressam a erradicação da pobreza e das desigualdades com equidade de recursos às escolas menos providas; mencionam a questão da transversalidade; traz a obrigatoriedade da gestão democrática no ensino público com participações da comunidade na gestão da escola; estimula a busca de parcerias possíveis e necessárias para compartilhar responsabilidades relacionadas à formação escolar; traz a necessidade de manter relações de parceria com as famílias; de manter o acompanhamento sistemático dos resultados dos processos de avaliações em larga escala, que podem ser referentes aos municípios, estados ou em nível nacional (SAEB, ENEM, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL) com a finalidade de aferir dados relativos ao Ideb; demonstra a preocupação em oportunizar estímulos didático-pedagógicos relacionados aos recursos tecnológicos de informação e comunicação; e requisita que os sistemas promovam instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim, os quais estimulam a competição e volta-se para questões de meritocracia.

Com relação ao PNE 2014-2024, uma lei que baliza as questões organizacionais e financeiras da educação para os dez anos seguintes, verifica-se alguns reflexos das políticas internacionais, as quais também estão presentes em outras normativas já mencionadas. Nesta lei em específico, nota-se a questão da expansão da universalização da Educação Básica; expansão das aplicações dos recursos com padrão de qualidade e equidade; avaliações periódicas do desempenho dos estudantes em exames; elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Ideb;

ao ofertar Educação Básica em tempo integral, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Técnica, aceita-se que parte das atividades sejam desenvolvidas em entidades privadas; permite-se também que o ensino desenvolvido pela EJA Ensino Fundamental e Médio, possa ser desenvolvido com apoio de entidade privada; a expansão da oferta de financiamento estudantil à Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser oferecida em instituições privadas de educação superior; e favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino promovendo o que se chama de gestão descentralizada.

A avaliação é compreendida como um indicador do alcance dos objetivos educacionais e essas políticas, na visão do BM, estimulam a competição e o individualismo entre as escolas públicas a fim de receber algum incentivo ou financiamento, e transfere as responsabilidades com o financiamento e manutenção da Educação Básica aos diretores, à comunidade escolar e aos educadores. Na questão dos professores, é recomendado que se combinem a fórmula competição-colaboração com competência-qualificação profissional e a noção de profissionalismo coletivo. As políticas de avaliação, por sua vez, são instrumentos que criam a ilusão de que é preciso reformar a educação, atribuindo ao professor um papel determinante no alcance da qualidade do ensino público. Nesse sentido, responsabilizam o docente pelos problemas educacionais, condenando-o pelas precárias condições do ensino público. Outro ponto considerado por essa Instituição, é a defesa de uma política contextualizada apoiada por alianças, solidariedade e cooperação nacional e internacional, como estratégia de operacionalização do Projeto de Educação Para Todos. O fortalecimento das alianças constitui-se, numa estratégia do Banco Mundial, de delegar para a sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando o provimento dos recursos por parte do Estado (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

A última grande política educacional até o ano de 2015 foi a Base Nacional Comum Curricular, uma estruturação curricular que orienta a elaboração dos planos educacionais de escolas públicas e particulares do Brasil. Documento ao qual permaneceu até dezembro de 2017, em fase de análise da Terceira Versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que em 22 de dezembro de 2017 foi homologada culminando na

Resolução CNE/CP nº 2. A Versão para o Ensino Médio ainda se encontra na etapa de revisão. Embora o documento tenha sido disponibilizado ao público em setembro de 2015 para as apreciações, os debates em torno de sua viabilidade e instituição se iniciaram em 2013.

Alguns eventos e acontecimentos foram marcando o processo de consolidação da construção da Base ao longo de 2013 e 2014. De acordo com Macedo (2014), o primeiro evento foi realizado pelo Consed e a Fundação *Lemann* em outubro de 2013. Dentre os participantes estavam a Undime, o CNE e o Movimento Todos pela Educação. Os palestrantes foram Michel Young (Universidade de Londres) e Susan Pimentel (*Student Achievement Partners*), dois estudiosos do campo do currículo; Francisco Soares (Presidente do Inep na época); e Paula Louzano (Bolsista da Universidade de São Paulo), que apresentou um estudo comparativo de sistemas educativos em diferentes países.

A Fundação *Lemann* vem conduzindo pesquisas no campo educacional a algum tempo. Em 2009, produziu um documento¹⁰⁸ junto ao Programa de *Formación por la Reforma Educativa en la America Latina y el Caribe* (PREAL) que se intitulou “Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil: 2009” (MACEDO, 2014). Esse documento apresenta um diagnóstico da educação brasileira acerca do total de matrículas efetuadas nas unidades escolares; da permanência dos alunos; do desempenho dos alunos ao serem comparados em nível internacional; e a questão da equidade de acesso à educação escolar (PREAL; FUNDAÇÃO LEMANN, 2009). Ao expor suas constatações, são propostos no documento um conjunto de recomendações que se relacionavam ao aperfeiçoamento de padrões educacionais (alinhamento de expectativas, administração mais eficiente de insumos, comparação de resultados e propor sistemas de monitoramento e aprimoramento); à melhora dos sistemas de avaliação; ao propor às escolas mais autoridade e responsabilidade, dessa forma, poderiam responder e se responsabilizar pelos seus resultados; às melhorias na carreira docente¹⁰⁹ com a

¹⁰⁸ Esse documento foi conduzido pelas pesquisadoras Paula Louzano e Ilona Becskehazy (diretora executiva da Fundação) (MACEDO, 2014).

¹⁰⁹ Essas melhorias mencionadas no documento incluem a valorização do mérito e do esforço individual para afastar professores cujo perfil profissional não condiz com as atividades de ensino; mudanças no recrutamento, concursos com a inclusão de saberes e competências, julgadas pelas instituições, como necessárias a profissão docente; avaliação docente (implementação de avaliações do desempenho dos professores com critérios transparentes a fim de ajudar os docentes a se desenvolverem e contribuir para o fortalecimento da carreira); apoio para o aperfeiçoamento constante por meio de programas de tutoria a

valorização do mérito individual; e ao aumento do investimento na educação pública de maneira eficaz (PREAL; FUNDAÇÃO LEMANN, 2009).

Em março de 2014, o tema da construção de uma Base Nacional foi um dos assuntos discutidos no fórum estadual da Undime/SP, também organizado pela Fundação *Lemann*, uma das grandes colaboradoras dessa entidade governamental. O evento também contou com a pesquisadora Paula Louzano e em sua programação, constava um curso sobre a *Khan Academy* e uso da tecnologia na educação. Em maio de 2014, no 6º Fórum Nacional Extraordinário realizado pela Undime, segundo o presidente da entidade, a temática da base comum nacional foi enfocada pela primeira vez. No evento, a pesquisadora Elvira Souza Lima ¹¹⁰ falou a favor da possibilidade de um currículo nacional (MACEDO, 2014).

Nesse fórum, de acordo com Alves (2014), um representante (advogado) da Fundação *Lemann* mencionou não ser difícil pensar uma Base, bastando apenas que ela seja ‘clara e objetiva’ para que os professores possam cumpri-la. Um outro membro representante do TPE afirmou “[...] que currículo pode ser definido facilmente como aquilo que ‘os professores devem fazer em sala de aula’ [...]”, dando a entender que basta uma base comum e todos os problemas estão resolvidos (ALVES, 2014, p. 1478). A autora critica esse pensamento simplista de que basta a criação de uma base curricular comum para que os problemas da Educação Básica sejam resolvidos. Para ela, esse equívoco incide na indicação para o cumprimento do PNE (ALVES, 2014).

A forma como esses sujeitos se manifestaram, bem como o espaço privilegiado que tiveram para tal ação demonstra a sua força na decisão e na implementação de determinadas políticas públicas. Outro ponto que chama a atenção é o sentido que o governo atribui a eles, como quase de uma autoridade/expert da área educacional. É possível observar a confusão e a superficialidade no entendimento do assunto ao tentar definir currículo como aquilo que os professores devem fazer em sala de aula. O currículo é considerado, de forma prática e objetiva, os conhecimentos que devem ser ensinados

fim de auxiliar os docentes na melhoria de suas técnicas por meio de observação; melhorar os planos de carreira a fim de manter bons professores com perspectivas de ascensão salarial e novas atribuições profissionais; e políticas de pagamento de bônus e incentivos (PREAL; FUNDAÇÃO LEMANN, 2009).

¹¹⁰ Segundo Macedo (2014, p. 1543), Elvira é “[...] autora do primeiro volume da coletânea ‘Indagações Curriculares’, resultado do programa Currículo em Movimento.”.

em sala de aula, um tipo de guia para os professores. Esse entendimento é afirmado por Michel Young, em entrevista concedida a Galian e Louzano (2014, p. 1122), na qual menciona que “[...] o currículo define o que se ensina, que direção você vai tomar [...]”. Já em relação ao membro do TPE, este atribui ao currículo uma definição de didática, compreendida como a forma como professores irão transmitir os saberes aos alunos, ou a forma como os alunos tem acesso a esses conhecimentos. Também podemos notar uma visão simplista e um tanto quanto excludente quando mencionado que a basta a base ser ‘clara e objetiva’ para que os docentes possam cumpri-la. É excludente porque o enxerga como um mero executor e não como um profissional com possibilidades de contribuições nos saberes e nas práticas escolares.

De acordo com Sússekind (2014), no dia 3 de junho de 2014, ocorreu uma audiência pública no âmbito da Comissão de Educação da Câmara de Deputados para debater a formulação de uma base curricular comum para o Ensino Básico do país. Os participantes desse debate foram, em sua maioria, as mesmas pessoas que já vinham apresentando posições conflituosas, concorrentes ou aparentemente ingênuas. Entre os presentes, nessa audiência pública, estavam Eduardo Deschamps, secretário de Educação de Santa Catarina e presidente do CONSED (organização que tem como parceiro o TPE); o presidente do Inep, José Francisco Soares (sócio fundador e ex-membro do Conselho de Governança do TPE); Cleuza Rodrigues Repulho, presidente da Undime e também uma das sócias-fundadoras do TPE.

Acerca desse evento, Limaverde (2015) menciona que dentre os discursos dos participantes havia uma opinião quase que única a respeito da instituição de um currículo objetivo, definindo uma base curricular comum concernente a conteúdos e seus principais objetivos. Os argumentos sempre se relacionavam a avaliações em nível nacional e internacional, na culpabilização da formação do professor e de uma suposta construção de cultura nacional. Entretanto, durante a audiência, outros debatedores divergiram dessa opinião.

Macedo (2014) eplica que em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica concluiu um documento de circulação restrita e encaminhou a membros da comunidade acadêmica para suas apreciações. Em agosto de 2014, a temática da Base foi trazida para as discussões durante o 3º Seminário Internacional do Centro *Lemann* para o

Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira. Na ocasião, uma das palestras foi “Uma Base Nacional Comum: o potencial e os desafios, em que discutiu a implementação do Núcleo Comum (Common Core) na Califórnia” (MACEDO, 2014, p. 1543), ministrada por David Plank¹¹¹. Sua fala abarcou a necessidade de se elaborar materiais para a utilização de padrões curriculares. E neste mesmo mês, devido ao que estava estabelecido no PNE sobre a construção de uma base nacional comum, o MEC anunciou na mídia nacional, que estava iniciando, no âmbito dos estados e municípios, o processo de consulta a fim de definir a BNCC, no entanto, a ação não inaugurou o debate político e nem a sua definição (MACEDO, 2014).

Como foi possível notar, os debates acerca do estabelecimento de uma nova base comum ao país se deram no âmbito de agentes públicos e privados. Em relação aos agentes privados, tanto a Fundação *Lemann* quanto o TPE, tiveram espaço privilegiado para os debates acerca da Base junto ao governo. Diante dessa constatação, alguns autores teceram críticas. Limaverde (2015) comenta que o setor empresarial adentrou esse espaço de discussões travestido de movimento social financiando pelo TPE e produzindo interpretações tendenciosas da legislação ao ponto de influenciar as discussões de políticas públicas. A autora ainda indaga o motivo pelo qual uma organização como o TPE, financiada por várias empresas e indústrias de grande porte, consegue tamanho acesso às instituições governamentais, seja na forma de parcerias com os Secretários de Educação municipais e estaduais, ou pela ocupação de um lugar no Fórum Nacional de Educação.

Para responder essa questão, Limaverde (2015) dialoga com Chizzotti e Ponce (2012), os quais afirmam que há uma tendência cada vez mais internacionalizada de homogeneização de preocupações com os currículos escolares; que as reformas educacionais brasileiras partilham desse movimento mundial de debates ideológicos e políticos; que há um ingresso de empresas educacionais concorrentes no âmbito do currículo da Educação Básica, visando à produção de material didático para o ensino, gerenciamento do sistema de ensino e formação de professores. Assim, tais ações empresariais ligadas às governamentais ganharam força na difusão de seus ideários e

¹¹¹ A autora explica que esse palestrante, David Plank, é professor doutor e diretor executivo da *Policy Analysis for California Education*, “[...] baseada nas Universidades de Stanford, Califórnia Berkeley e Southern California, com financiamento da *Bill and Melinda Gates Foundation*.” (MACEDO, 2014, p. 1543).

interesses, os quais manifestam diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. Nesse sentido, as reformas curriculares manifestam diferentes consensos e contradições ideológicas na luta pela hegemonia política.

Para Macedo (2014) é preocupante os sentidos que as avaliações escolares e composições curriculares estejam tomando por transitarem entre discursos públicos e privados. Mesmo com todos os apontamentos mencionados por Macedo (2014), Freitas¹¹² (2014) comenta que as discussões acerca da Base que o MEC está fazendo começaram no Congresso. Para ele, os reformadores empresariais buscavam convencer as figuras políticas de que era necessário um currículo obrigatório para todos os Estados seguirem, o que não deu certo de início. Posteriormente, os congressistas organizaram em legislações e dispositivos (PNE) a instituição de uma base nacional comum e o MEC teve que retomar os debates. A estratégia do setor empresarial que inicialmente não surtiu efeito mostrou-se exitosa depois.

Para Freitas (2014), este currículo, o qual os empresários mencionaram não existir, existe e chama-se PCN, mas o fato de eles não serem obrigatórios incomoda esses “reformadores empresariais”. Para convencer o pessoal presente de que era necessário o estabelecimento de uma nova base, trouxeram críticas formuladas pela própria comunidade acadêmica sobre as questões avaliativas como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização. A observação a ser feita pelo autor é que ao ser estabelecido uma nova base nacional comum, uma nova matriz de referência também será feita para os exames existentes. Como não será possível levar em conta todos os conhecimentos do documento, serão feitas escolhas de modo a fixar o que é relevante (o que vai acontecer no âmbito do INEP), assim, a determinação curricular continuará sendo feita pela avaliação. O autor ainda menciona que dentro do MEC tem áreas que pensam exatamente como os reformadores empresariais (fazer um currículo nacional prescritivo, detalhado e bimestralizado para toda a Educação Básica) e áreas progressistas, o problema é que ao estabelecer uma avaliação é dada margem à responsabilização de escolas e professores pelos seus insucessos (FREITAS, 2014).

¹¹² Luiz Carlos de Freitas é Professor da Unicamp e atua nas áreas de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e de Sistemas.

Outros autores direcionam suas críticas a um currículo prescritivo. Limaverde (2015), ao dialogar com Chizzotti e Ponce (2012), menciona que a problemática em torno desse tipo de currículo produz impactos nas práticas pedagógicas cujas consequências se relacionam ao não reconhecimento e a perda da autonomia dos educadores; a crença de que o papel dos professores é meramente o de transmissores de conteúdos e executores de tarefas predeterminadas, pelos ditos especialistas em educação, ligadas a uma estreita ideia de qualidade educacional; a individualização extrema de sua tarefa; a retirada de sua autoria pedagógica; a naturalização da não participação da construção das políticas educacionais; a restrição aos espaços coletivos de formação e de debates com os pares; a desqualificação social do papel docente e, por fim, a institucionalização do processo.

Outras críticas se relacionam ao fato de que os muitos discursos enfatizam a ideia de uma base comum como sinônimo de identidade nacional, dissociando, em geral, os debates e as lutas pela diversidade, as quais, refletem os vários contextos brasileiros. Essa homogeneização torna o currículo sem vida, descontextualizado e amorfo, onde há falta de identidade, prevalecendo e valorizando certos conhecimentos e saberes científicos em detrimento de outros (MACEDO et al., 2014). Para Sússekind (2014, p. 1515), a ideia de currículo como território “[...] de desenvolvimento, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade revelaram-se [...]” ligados a questões de mercado e “[...] habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras [...]”. A autora ainda menciona que os interesses econômicos dessas instituições na solução dos problemas da educação, nem sempre são declarados, e defendem a necessidade de um ‘currículo claro e objetivo’ que possibilitem a superação da ‘falta de preparo dos professores’ e a ‘inadequação dos materiais didáticos’, ideia esta, baseada na ‘obsolescência da escola’ e incompetência ou despreparo dos professores (SÜSSEKIND, 2014).

Ao fazer uma observação geral acerca dessa seção, foi possível notar que as políticas públicas adotadas desde os anos de 1990 carregavam uma concepção de associação entre a educação e o desenvolvimento tanto social quanto econômico, de impor um certo ideal e cultura e a busca pelo consenso. As políticas educacionais sob esse ideário materializaram-se em normativas educacionais, planos para a educação

nacional, orientações e diretrizes curriculares, fundos econômicos para a educação, novo modelo de gestão escolar, avaliações dos diferentes níveis de ensino, avaliações como critério de financiamento, entre outros.

As novas lideranças políticas educacionais seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade da educação e descentralização financeira. As normativas educacionais do período também expressaram reflexos de proposições firmadas internacionalmente. Essas orientações foram destacadas em dois documentos, entre eles, um proveniente do Banco Mundial e o outro de um acordo firmado em uma Conferência de Chefes de Estados e Governantes Ibero-americanos. Em relação às normas (PDE, Plano de Metas, FUNDEB, DCN, e PNE 2014-2024) e a BNCC, é notável que elas apresentam consonâncias com outros documentos internacionais mencionados nos anos de 1990.

Em geral, as orientações internacionais desses dois documentos refletidas nos documentos legislativos se relacionam à melhora da qualidade educacional com equidade; à melhora nos níveis de alfabetização de jovens e adultos; à melhoria do acesso escolar para crianças e jovens; à necessidade de fazer reformas nos sistemas educacionais, promover conhecimentos e competências necessárias às demandas do trabalho; às avaliações em larga escala em nível educacional a fim de aferir a “qualidade”; à preocupação com a adaptação dos indivíduos às novas tecnologias; à melhora da remuneração dos professores bem como estímulos meritocráticos.

Ao verificar as consonâncias entre as políticas públicas educacionais do período PDE, Plano de Metas Todos pela Educação, FUNDEB, DCN 2013 e PNE 2014-2024 nota-se que elas apresentam características comuns de solicitar ou de dar a permissão às instituições privadas para se responsabilizarem pela educação escolar (podendo se beneficiar ou não dos financiamentos públicos) e que os custos para com a área sejam compartilhados com as famílias dos educandos ou a comunidade.

Ao comparar os dois documentos firmados internacionalmente, nota-se certa preocupação com a questão educacional para a década de 2020 e a semelhança entre algumas proposições. Em um dos documentos é explicado que se traçou metas entre os anos de 2009 a 2021 em função de o período estar relacionado ao aniversário de duzentos anos de alguns países, o que não é o caso do Brasil, mas suas normativas

refletem esse acordo. Coincidência ou não, o FUNDEB, o PDE e o PNE têm seus prazos de vigência até a década de 2020, para ser mais específico, 2020, 2022 e 2024 respectivamente. A observação a ser feita é que todas essas políticas envolvem, dentre outras coisas, a normatização do financiamento da educação. O quadro 2 expressa as orientações advindas em nível internacional que trouxeram alguns reflexos para as normativas brasileiras da época.

Quadro 2. Orientações Internacionais/Nacionais que se refletiram na Educação Brasileira

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO/ CONFERÊNCIA INTERNACIONAL	FINALIDADES
“Metas educacionais 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários” - 2008	XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação El Salvador OEI	1) reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora; 2) melhorar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos; 3) aumentar a oferta de educação inicial e potencializar seu caráter educativo; 4) universalizar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e melhorar sua qualidade; 5) oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania democrática; 6) fomentar a participação dos jovens no Ensino Médio, na Educação Técnico-Profissional e na Educação Superior; 7) favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da Educação Técnica-Profissional; 8) oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida; 9) fortalecer a profissão docente; 10) ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica; e 11) investir mais e melhor (OEI, 2008).
“Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil: 2009” - 2009	PREAL/Fundação Lemann	1) aperfeiçoamento de padrões educacionais (alinhamento de expectativas, administração mais eficiente de insumos, comparação de resultados e propor sistemas de monitoramento e aprimoramento); 2) melhora dos sistemas de avaliação; 3) proporcionar às escolas mais autoridade e responsabilidade assim, poderiam responder e se responsabilizar pelos seus resultados; 4) melhorias na carreira docente com a valorização do mérito individual; e 5) aumentar o investimento em educação pública e de maneira eficaz (PREAL; FUNDAÇÃO LEMANN, 2009).
“Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial” - 2011	Banco Mundial	Objetivo Geral para os próximos 10 anos: melhorar a qualidade da educação, e acelerar e possibilitar a aprendizagem para todos por meio de assistências técnico-financeiras e de ideias. - 3 Pilares das Estratégias: investir antecipadamente; investir de forma inteligente; e investir para todos. 1ª Estratégia: promover reformas nos sistemas educacionais nos países e criar uma base global de conhecimentos que propiciem competências necessárias ao mercado de trabalho. - Ações: novas abordagens com mudanças nas relações de responsabilização entre os vários atores e participantes; alinhar aos sistemas educacionais questões referentes à governança, alinhar questões referentes à gestão de escolas e professores; promover novas regras de financiamento e mecanismos de incentivo. 2ª Estratégia: investir em avaliações nos sistemas educacionais mensurando os impactos, a aprendizagem e as competências. - Ações: uso de novos instrumentos e novos indicadores de desempenho, a fim de fornecer uma análise detalhada das capacidades dos países quanto à política de educação na primeira infância; avaliação educacional; nova política de professores;

		<p>equidade e inclusão na educação; desenvolvimento de competências; promoção da educação terciária em países de rendimento médio; e em países de baixo rendimento ou Estados frágeis, a efetivação dos objetivos de desenvolvimento do milênio propostos pelo BM.</p> <p>O documento também ressalta a importância das parcerias público-privadas na educação e dá continuidade ao ideário que relaciona a educação, desenvolvimento e pobreza (BANCO MUNDIAL, 2011).</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Também foi possível verificar que o BM ainda mantém a relação entre a educação, o desenvolvimento e a pobreza, um ideário concebido pela instituição entre os anos de 1970 e 1980 e que ganha destaque até hoje. Nessa concepção, a educação oportuniza conhecimentos e competências necessárias ao trabalho e, com os proventos advindos do ofício, os sujeitos melhoraram sua condição sócio-financeira.

O problema com as orientações dos organismos internacionais é que elas propõem uma nova consciência e uma coesão social; estimulam as alianças público-privadas como uma das formas de resolver os problemas da educação pública ao invés de propor às nações um maior investimento; propõem também reformas dos sistemas educacionais, e formação voltada apenas para as demandas do trabalho, o que estimula a individualidade e competição entre os indivíduos. O coletivo só é considerado quando há a necessidade de juntar vários indivíduos para arcar com os custos da educação.

Com relação ao TPE, observou-se que seu ideário para a educação brasileira se assenta em concepções internacionais advindas de um acordo firmado entre governos em uma conferência ibero-americana para a educação pública, mas que não destoam de outras orientações promovidas por instituições multilaterais já mencionadas. Também pode notar que o TPE configurou-se como uma força política atuante junto ao governo federal de maneira a conseguir propor e definir orientações às normativas educacionais. O movimento também atua com uma concepção de criar uma nova consciência social, assim como os organismos internacionais com suas proposições. Outras questões se referem à defesa da aplicação de um modelo empresarial para a educação pública a fim de se alcançar a qualidade, de modelos avaliativos para a educação pública mensuráveis, de formação de professorado, da defesa de uma base nacional como única, entre outros.

Essa força política em que o TPE foi se consolidando, não parou na relação entre as orientações de seu movimento e o decreto Plano de Metas, ele mais uma vez, se

travestiu de movimento popular em favor da qualidade educacional e trouxe os debates e discussões acerca da construção de uma base curricular comum e acabou por se tornar um importante interlocutor a favor da mesma. Outra observação a ser feita, é que para além do TPE, outro agente do setor empresariado ganhou protagonismo, no caso, a Fundação *Lemann*, a qual atuou juntamente ao Consed e Undime na organização dos eventos em que a possibilidade de uma base comum ao país foi debatida.

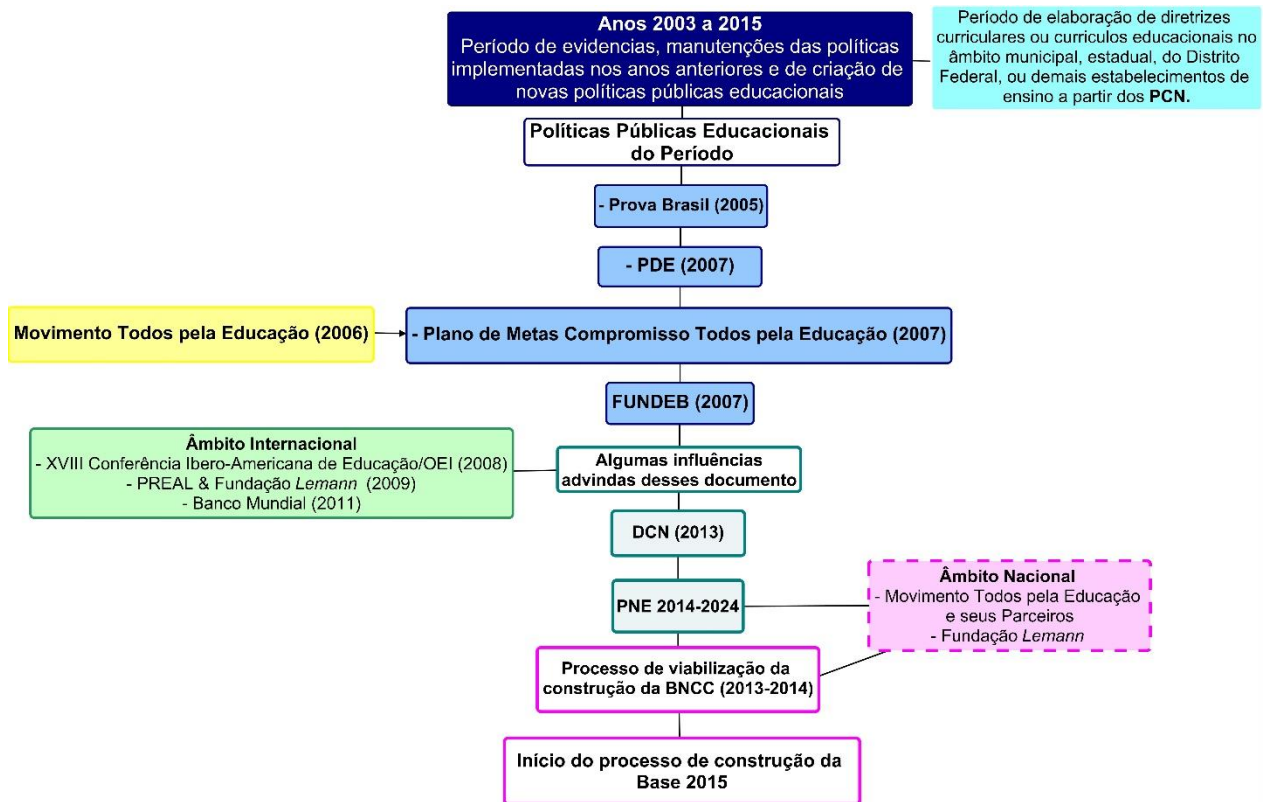
Também foi possível perceber que tanto o TPE quanto a Fundação *Lemann* trazem suas recomendações para a área da educação pública baseadas ou em acordos firmados internacionalmente ou em proposições elaboradas junto a uma instituição internacional.

Em geral, as críticas em torno da Base que perpassaram os debates nos anos de 2013-2014 se relacionaram às questões de normatização, de tentativas de homogeneização curricular, uniformização do conhecimento, despertencimento curricular, suposta construção de cultura nacional, construção de um novo currículo a ser utilizado como instrumento de avaliação/mediação e controle de professores, intenções de responsabilização, desmoralização, desconsideração da experiência, descredibilização, crescente interesse pelas questões educacionais e curriculares por empresas educacionais e indústrias de grande porte, dentre outros motivos (LIMAVERDE, 2015; ALVES, 2014; MACEDO, 2014; MACHADO, LOCKMANN, 2014).

Ao nos guiar pelos preceitos de Bowe e Ball (1992), e trazendo à luz os interlocutores responsáveis por essa política pública curricular que caracteriza o contexto da produção da influência, identificamos alguns seguimentos políticos ligados tanto a cargos relacionados à Undime e Consed, quanto ao congresso de modo geral. Outro seguimento que exerceu grande influência nas decisões educacionais foram os setores empresariados, em especial o TPE e a Fundação *Lemann*, os quais seguem os preceitos de organismos internacionais para a educação, ou seja, neoliberais. Influências essas que chegaram ao ponto de conseguir fazer com que determinados dispositivos fossem alterados no PNE 2014-2024 para que houvesse a necessidade da construção de uma Base Nacional Curricular. Esse processo ocorreu entre os anos em que o PNE estava sendo debatido no âmbito do congresso 2013-2014. O discurso para a justificação se relaciona à melhoria da qualidade da educação brasileira instituindo conteúdos e

objetivos a fim de oferecer subsídios para aferir o nível da mesma. Os interesses relacionados às avaliações em nível nacional e internacional não foram omitidos, mas o resultado disso é passível de entendimento, mesmo que nas entrelinhas por parte dos profissionais da educação pública e demais estudiosos no assunto. E esse entendimento relaciona-se à culpabilização de professores e diretores desconsiderando o contexto de cada escola que resultam em impactos nas condições de aprendizagem. Outro ponto que merece destaque é que, em função dessa política pública educacional ter iniciado por influências de setores privados, o que se pode subentender, devido aos vários documentos e falas publicadas, é que a formação escolar por eles almejada volta-se à superficialidade e ao mercado. A Figura 5 demonstra sucintamente o caminho que as normativas tiveram até a aprovação do processo inicial de construção da BNCC.

Figura 5. Políticas Educacionais no Brasil: foco nos anos 2003 a 2015, o caminho percorrido para a aprovação normativa do processo de construção da BNCC



Fonte: Elaboração própria.

3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC: UMA HISTÓRIA A SER REGISTRADA

O presente capítulo propõe uma imersão pelo processo de construção da Base Nacional Comum Curricular até a Versão Final da etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para tanto, em um primeiro momento, a BNCC será apresentada desde a sua divulgação ao público, em julho de 2015, por meio do Portal da Base, como parte das políticas educacionais de Dilma Rousseff. No decorrer de sua construção, esse ciclo sofre uma ruptura com o *impeachment* da presidente (em agosto de 2016), inaugurando novos rumos para as políticas educacionais do país com a ascensão de seu vice, Michel Temer, à presidência da República, promovendo reflexos na composição da Base. Num segundo momento, apresentamos as especificidades do componente curricular da Educação Física ao longo das quatro Versões, reveladas ao público, as quais perpassaram desde uma estrutura fundamentada nos direitos de aprendizagem propostos pelas DCN 2013 e organizada como objetivos de aprendizagem até sua transformação em habilidades e competências, em abril de 2017, em um movimento de não dialogicidade com os envolvidos – comissão de especialistas, pareceristas, organizações e sociedade civil – na composição do documento.

Nosso objetivo, com esse segundo momento, é demonstrar como o componente curricular da Educação Física foi exposto nos documentos da Base e quais são as diferenças e consonâncias entre as Versões. Também são expostos, em diálogo com as mesmas, os pareceres críticos oficiais do componente, os quais são provenientes dos leitores críticos da Primeira e Terceira Versões; das contribuições advindas das apreciações do componente curricular Educação Física no documento Preliminar da BNCC – Primeira Versão; do relatório Posicionamento conjunto CONSED e UNDIME – Segunda Versão; do documento “Sumário Executivo” – Segunda Versão; do documento Síntese da Contribuição dos Estados – Segunda Versão; dos pareceres da sociedade

civil enviados ao CNE e demais referências que tratam do campo da Educação Física e Educação como um todo.

3.1 Base Nacional Comum Curricular: narrativas de um movimento em construção

O lançamento do Portal da Base, em 30 de julho de 2015, marcou uma nova fase no processo de elaboração da estruturação curricular nacional com a BNCC. Esse Portal¹¹³ integrou o “método” de construção da base, uma vez que parte dos acolhimentos das contribuições e mobilizações da sociedade se deram por meio dele. O objetivo dessa ação era chegar a um consenso nacional que reforçasse o pacto federativo e permitisse que estados, Distrito Federal e municípios tivessem “[...] uma orientação de âmbito nacional, discutida em todo o território.” (BRASIL, 2017g, p. -).

O *design* de sua página inicial trazia vários quadros coloridos com desenhos de locais/pessoas/coisas que representavam as diferentes cidades/regiões/costumes/culturas do Brasil. Ao ser exibido dessa forma, seu visual parecia remeter ao respeito pela diversidade o que, possivelmente, estaria refletido na estruturação dos conteúdos. As demais páginas do site traziam informações relativas à cronologia da política educacional no país e informações variadas sobre a Base, as quais foram organizadas de maneira didática, chamativa, com uma linguagem informal e com certo detalhamento.

Da forma como o Portal apresentava-se estruturado, tanto em relação à questão imagética quanto em relação à descrição das informações, sinalizava um movimento de dialogicidade com a comunidade educacional e os variados setores da sociedade. Esse movimento de construção da nova estruturação curricular do Brasil ocorreu, até certo ponto, de maneira democrática, diferente da forma como foram compostos os PCN, sem a participação da sociedade, ou seja, num movimento “de cima para baixo”. Tal estruturação permaneceu até a divulgação da Segunda Versão do documento. Com o lançamento da Terceira Versão da BNCC – Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, em abril de 2017, e já sob o governo de Michel Temer, o novo site sofreu alterações, tanto em relação a sua forma comunicativa quanto em relação ao seu visual.

¹¹³ O Portal encontra-se no endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>.

A Versão Preliminar da Base foi lançada ao público em 16 setembro de 2015 (BRASIL, 2015b). Sua composição se deu por meio de uma comissão de assessores e mais 116 especialistas com “ampla representatividade”, dos municípios, estados, e Distrito Federal (BRASIL, 2015b; 2016b). Essas comissões foram integradas por

[...] professores universitários, atuantes na pesquisa e no ensino das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica, docentes da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação, esses dois últimos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). (BRASIL, 2016b, p. 28).

Os docentes universitários que compuseram a equipe de especialistas foram indicados pelo grupo de assessores a partir dos seguintes critérios: ser professor doutor atuante em universidade e estar “[...] envolvido com atividades de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à Educação Básica, ter participação anterior em políticas do MEC [...]” também voltadas a esse nível educacional, como, por exemplo, o PNAIC, PNLB, PNBE, PACTO¹¹⁴ do Ensino Médio, entre outras, além de ter participado em elaborações curriculares municipais e/ou estaduais (BRASIL, 2015b).

Os especialistas foram divididos por área ou componente e etapa da Educação Básica, compondo, assim, comissões específicas. Essas comissões, por sua vez, sob a coordenação de seus assessores, foram responsáveis pela redação dos objetivos de aprendizagem. Essa comissão foi composta por

[...] representantes de 35 universidades e 2 Institutos Federais de Educação; professores das redes públicas estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal, indicados pelas secretarias estaduais de educação; gestores das redes públicas estaduais, também indicados pelas secretarias estaduais.” (BRASIL, 2015b, p. -).

A comissão de especialistas do componente da Educação Física contou com 13 docentes¹¹⁵, sete professores atuantes em instituições de Ensino Superior, três

¹¹⁴ As siglas fazem menção às políticas: PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNLB – Plano Nacional de Banda Larga, PNBE – Programa Nacional Biblioteca na escola e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

¹¹⁵ Segundo informações do Portal da Base (2015b), a equipe de docentes do componente da Educação Física foi composta por: Ensino Fundamental (Séries Iniciais): Vagno Ferreira de Sousa (Undime/PA), Vitor Powaczruk (Consed/RS), Marcos Garcia Neira (USP), Admir Soares de Almeida Junior (PUC-MG), Alex Branco Fraga (UFRGS); Ensino Fundamental (Séries Finais): Luciana Pegoraro Penteadó Gândara (Consed/TO), Alaércio Guimarães (Undime/MS), Suraya Cristina Darido da Cunha (UNESP), Fernando

professores representantes do Consed (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e três professores representantes da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) (2015b). O texto dessa Versão tomou as DCN Gerais para a Educação Básica como suporte e demais Diretrizes, os documentos curriculares dos municípios e estados e os conhecimentos produzidos pelas áreas da Educação Básica (BRASIL, 2015b).

Em termos gerais de formação, essa Versão trazia um discurso, entre outras coisas, de valorização da formação humana e de direitos de aprendizagem a ser desenvolvidos ao longo da vida. Também mantinha consonância com a CF, a LDBN, as DCN e o PNE 2014-2024. Nesta Versão, a Base traz como objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica.

Diferentemente dos PCN, essa Versão não traz nenhuma menção direta às orientações internacionais, nem às avaliações locais e nacionais são mencionadas. Entretanto, um dos 12 direitos de aprendizagem, mais especificamente o décimo, traz a relação entre a experimentação e o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao prosseguimento dos estudos ou ingresso no trabalho. A formação escolar pode manter uma relação com mundo do trabalho, isso é importante e necessário, o problema é ofertar uma escolarização com conhecimentos e habilidades apenas voltados ao mundo do trabalho, ideário esse que não considera uma formação humana.

Essa Versão traz como um dos princípios da formação “[...] a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação [...]” (BRASIL, p. 9, 2015b). A frase não estaria contraditória se o termo equidade tivesse sido substituído por igualdade, como já relatado em tópicos anteriores, em função do seu sentido e significação em políticas públicas.

Essa Versão contempla o Ensino Religioso como um componente curricular obrigatório, porém de matrícula facultativa, conforme estabelecido no artigo 33¹¹⁶ da

Jaime González (UNIJUI) e Ensino Médio: João Manoel de Faro Neto (Consed/SE), José Ailton Vargas da Rosa (Undime/Seduc/ES), Santiago Pich (UFSC) e Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Junior (UFPE).
¹¹⁶ O artigo 33 consta da seguinte maneira na LDBN: “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.” (BRASIL, 1996, p. 11-12).

LDBN. Os conhecimentos são elencados como “conhecimentos fundamentais” que todos os alunos devem ter acesso. Nessa Versão não se menciona nada acerca dessa política educacional que seria implementada e nem as políticas que decorreriam dela.

Em substituição ao termo “Temas Transversais” presentes nos PCN, essa Versão optou por nomear de “Temas Integradores” as questões que atravessam as experiências dos educandos em seus contextos de vida e atuação, os quais intervêm em processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos. Esses Temas são: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas (BRASIL, 2015d); entretanto, o documento não traz nenhuma explicação acerca deles. Como se pode notar, as temáticas da Identidade de gênero e Diversidade cultural e religiosa, as quais se constituem na atualidade como significativas à educação, ficaram de fora do documento. Entretanto o 1º direito de aprendizagem assegura o respeito à diversidade e às crenças

[...] 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 [...] (BRASIL, 2015d, p. 7).

O quadro abaixo mostra o resumo da estrutura geral da Versão Preliminar.

Quadro 3. Estrutura Geral da Primeira Versão complementada pela Área de Linguagens

Primeira Versão			
Direitos à Educação: 12	Temas Integradores: 5	Objetivos de Linguagens para o Ensino Fundamental: 8	Objetivos de Linguagens para o Ensino Médio: 9 Dimensões Ensino Médio: 5 (propostas pelas DCN do Ensino Médio)

Fonte: Adaptado de Brasil (2015d).

Em evento realizado entre os dias 04 a 08 de outubro, a Versão Preliminar da Base mal completava um mês de apreciação e o Grupo de Trabalho – Currículo e Educação Ambiental, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, já divulgava uma moção contrária à mesma. Seus argumentos assentavam-se na observação de implicações relacionadas à metodologia de elaboração, nos “[...] processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia.” (ANPED, 2015a, p. 1).

Em outra nota, publicada em novembro 2015, a ANPED manifestou mais alguns motivos por ter se posicionado contrariamente ao documento. Em sua visão, a questão da diversidade, princípio fundamental ao projeto de nação democrática expresso na CF e na LDBN, não é reconhecida na proposta da Base, uma vez que ao se subentender hegemonicamente como “[...] uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, [...] as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.” (ANPED, 2015b, p. 2). A instituição entende que, na estrutura do documento e em seus fundamentos, há “[...] uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola.”. A Associação também tece críticas ao MEC por ter silenciado, ao longo dos anos de 2013-2014, os debates, avanços e políticas relacionadas à “[...] democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico”, em consonância com “[...] as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga [em] escala + responsabilização de professores e gestores [...]” além das “[...] complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas.” Essa tríade, conforme verificada em estudos e debates nacionais e internacionais, tem gerado desvalorizações e privatizações dos sistemas públicos de ensino e todo o pessoal envolvidos nas diversas esferas (ANPED, 2015b, p. 2).

No que tange ao processo de apresentação da Base, de mobilização social¹¹⁷, da promoção de debates, de responder questionamentos e buscar elementos para o aperfeiçoamento do procedimento de consulta pública, a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI-SEB), juntamente com técnicos do MEC e membros do Comitê de Assesores promoveram, entre os meses de julho de 2015 a março de 2016, reuniões, seminários e fóruns. Esses eventos ocorreram em parceria com Secretarias de Educação¹¹⁸ Estaduais e Municipais, representações de

¹¹⁷ Segundo informações do Portal da Base, o dia 2 de dezembro de 2015 foi considerado o Dia da Base Nacional Comum Curricular e, depois do dia 15 de dezembro, foi organizado o primeiro ciclo de debates com as primeiras contribuições (BRASIL, 2015b).

¹¹⁸ Em cidades do Paraná, a secretaria de educação do Estado (SEED-PR) e as secretarias municipais de educação disponibilizaram um dia para debates coletivos por área, entre professores da mesma escola (novembro de 2015). Posteriormente, em dezembro de 2015, houve discussões coletivas entre os

fóruns de educação, organizações científicas, universidades públicas e privadas, sindicatos e diferentes atores envolvidos com a Educação Básica. No total, foram mais de 700 eventos ocorridos entre as cinco regiões do país (BRASIL, 2016b).

Além das contribuições promovidas por esses eventos, outras duas também foram significativas para a apreciação da Versão Preliminar. Uma delas se deu por meio de relatórios analíticos e pareceres de leitores críticos, os quais foram elaborados por associações científicas e professores pesquisadores não pertencentes ao Comitê de Assesores e Especialistas deste documento (BRASIL, 2016b). A outra ocorreu por meio de consulta pública¹¹⁹ via web, entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016 (BRASIL, 2017c).

A consulta pública pela web se deu nas seguintes categorias: indivíduos (estudante da Educação Básica ou do Ensino Superior, professor da Educação Básica ou Ensino Superior, integrantes do comitê que participaram da elaboração do documento, pais ou responsáveis por estudante da Educação Básica e “outro”), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e rede (escolas, redes de ensino) (BRASIL, 2016b).

Ao total, essa Versão recebeu 12 milhões de contribuições (BRASIL, 2017g), as quais foram analisadas por equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e consolidadas em relatórios enviados ao Comitê de Assesores e Especialistas. Esse Comitê, ao analisar esses dados e os relatórios analíticos e pareceres de leitura crítica, elaboraram a Segunda Versão do documento (BRASIL, 2016b, p. 29).

Em nota, a equipe de assessores e especialistas das diversas áreas do conhecimento afirmou ter acolhido “[...] com profundo sentimento de respeito ao debate público, as críticas e contribuições de todos os setores da sociedade que se manifestaram sobre o documento preliminar.” (MIEIBI, 2017, p. 2). Também comentou que atuar na construção de um documento como este, “[...] tão relevante para a educação brasileira,

professores da mesma área em nível municipal. Essa última fase municipal contou com a presença de professores do Ensino Médio, Fundamental - Séries Finais e Iniciais, e Educação Infantil.

¹¹⁹ No documento da Segunda Versão, o período de consulta pública consta de setembro de 2015 até março de 2016 (BRASIL, 2016b).

em diálogo com a sociedade, foi uma tarefa desafiadora, assumida com senso de responsabilidade e espírito democrático.” (MIEIBI, 2017, p. 2).

Ao término das inúmeras análises das contribuições e adaptações na Base, iniciou-se a etapa seguinte, por meio da divulgação pública da Segunda Versão da Base, ocorrida em 3 de maio de 2016. Em nota manifestada pelo comitê assessor e a equipe de especialistas foi afirmado que, desde a Versão Preliminar e, de forma mais amadurecida nessa Versão, os princípios que orientaram a BNCC estavam alicerçados para além dos estabelecidos nas diretrizes,

[...] nas conquistas dos diferentes setores da sociedade em defesa de uma educação republicana, pautada na valorização dos sujeitos da educação básica, no respeito à diversidade, no compromisso com o desenvolvimento das ciências, na afirmação das responsabilidades do Estado com uma formação para a cidadania responsável, crítica e emancipadora. (MIEIB, 2017, p. 2).

A entidade ainda mencionou que as discussões públicas permitiram que, em cada área do conhecimento, emergissem as “[...] principais controvérsias técnicas e políticas a respeito dos currículos”, possibilitando, dessa forma, a elaboração de uma Segunda Versão que, articulada às DCN, representava os entendimentos entre os diferentes segmentos que participaram do debate acerca de quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento seriam considerados fundamentais e comporiam cada etapa de escolarização e componente curricular (MIEIB, 2017, p. 2). Ainda, segundo eles, essa Versão expressa, o modo como a equipe de assessores e especialistas incorporou um conjunto amplo e heterogêneo de contribuições. Assim, esse documento inaugurou um novo ciclo de debates, nos estados, municípios e Distrito Federal, findando a elaboração do documento final da BNCC, que por sua vez, ficaria a cargo do CNE (MIEIB, 2017, p. 3).

Nota-se com a Segunda Versão, que ela foi elaborada por vias democráticas, dialogando com todos os setores envolvidos, algo inédito em se tratando de construção de currículos escolares no Brasil. Essa ação foi possibilitada durante a gestão da presidente vigente, a qual permitia a participação da sociedade nos processos educativos (ainda que parte das demandas não fosse contemplada). No entanto, houve críticas

negativas¹²⁰ advindas dos setores sociais em relação a alguns componentes curriculares, como Português, História, Geografia, Física, Educação Física e Ensino Religioso, por não terem contemplado certos conhecimentos ou não terem sido explanados da forma que os críticos consideravam mais adequados.

Essa Versão também contou com a colaboração de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em sua diversidade possui desafios próprios (CBCE, 2017, p. 1). O documento dá continuidade às proposições estabelecidas na Primeira Versão – a valorização da formação humana –; o respeito ao que está estabelecido na CF e LDBN no que tange às questões organizacionais do país para a instituição da BNCC; às DCN em relação à organização curricular de uma base comum obedecendo a áreas de conhecimento e saber, e em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que se basearam nos princípios contidos na normativa que por sua vez embasam os “conhecimentos essenciais”; e ao estabelecimento da implantação de diretrizes pedagógicas e de uma base nacional comum curricular com direitos e objetivos de aprendizagem para Ensino Fundamental e Médio (respeitada a diversidade regional, estadual e local) mediante pactuação interfederativa (algo que também é sinalizado na CONAE 2010).

Essa Versão também traz o termo equidade para se referir à articulação de todas as dimensões da educação para promover-lo com qualidade no SNE¹²¹ e o enfoque de direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento com equidade na Educação Infantil. Nesse sentido, o texto da BNCC “[...] procura consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania.” (BRASIL, 2016b, p. 57).

Também é mencionada a integração entre a BNCC e a Política Nacional de Educação Básica a fim de promover qualidade para essa etapa de escolarização. Dessa conjunção decorre a Política Nacional de Formação de Professores; de Materiais e

¹²⁰ As críticas negativas encontradas na internet podem ser verificadas em Antunes e Epsjv.Fiocruz (2016), Guimarães et al. (2016), Lopes (2016), Rodrigues (2016), Leal (2016), entre outras.

¹²¹ O SNE é entendido no documento “[...] como um conjunto unificado que articula todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade, com qualidade, para toda a população do país.” (BRASIL, 2016b, p. 27-28).

Tecnologias Educacionais; de Infraestrutura Escolar; e de Avaliação da Educação Básica. Também é sinalizada a possibilidade de construção do Sistema Nacional de Educação, algo estabelecido na CF (emenda constitucional de 2009), no documento final da CONAE 2010 e no PNE 2014-2024.

Saviani (2013, p. 217) faz algumas considerações acerca do SNE. Para ele, o conceito de sistema envolve pelos menos quatro elementos. O primeiro deles diz respeito à “intencionalidade”, ou seja, a “[...] organização dos meios e controle das atividades tendo em vista os fins a atingir [...]”. Segundo ponto, “conjunto de elementos articulados entre si [...]”, que por sua vez envolve coerência interna e forma uma totalidade. Nesse caso, “[...] os elementos implicam instâncias normativas, administrativas e pedagógicas, níveis e modalidades de ensino, instituições (escolas) com seus equipamentos materiais e pedagógicos e respectivos agentes [...]”. Terceiro, “[...] articulação com a sociedade em que se insere, respondendo às suas necessidades educacionais, o que implica a coerência externa [...]”. E quarto ponto, “normas próprias”, ou seja, a capacidade de autorregulação, dando ao sistema um razoável grau de autonomia.

Outros pontos considerados pelo autor (SAVIANI, 2010) como também significativos à constituição do SNE são: ter a clareza de que o sistema deve ser público e não deva ser conciliado com os direitos de educar das instituições particulares. As instituições privadas integrarão o sistema, precisamente como particulares. Para a viabilidade do sistema, é necessário que as funções normativas e deliberativas sejam exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, pois ao se revestir de autonomia, representatividade, legitimidade e seja certificado “[...] como uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política partidária [...]”, não correrá o risco, ou não estará tão vulnerável “[...] aos interesses da política miúda.” (SAVIANI, 2010, p. 778). O critério de indicações de seus membros deve ter por base qualificações advindas da experiência na área da educação, independente do maior ou menor grau de vínculo com as instituições, nível ou modalidade de ensino (SAVIANI, 2010).

Acerca da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, presente na Segunda Versão, é importante esclarecer que avaliar a educação objetivando aferir sua qualidade não é algo negativo, mas passa a ser quando elas acontecem em larga escala

e sua utilidade volta-se ao ranqueamento das instituições escolares, a desqualificação dos estabelecimentos de ensino e a punições aos docentes e instituições de ensino como, por exemplo, o não recebimento de verbas extras, as quais podem ser ofertadas àqueles e àquelas que alcançam médias pré-estabelecidas (ideário esse da meritocracia, muito presente nos discursos das instituições internacionais e nas políticas públicas de governantes com características neoliberais). Outro ponto negativo quando se distorce a função dessas avaliações educacionais é que elas não buscam conhecer de fato, o que se passa dentro da escola, e não são utilizadas como uma ferramenta para melhorar as estruturas, materiais, ofertar formação docente de qualidade, modificar as leis em prol da qualidade, e melhorar as políticas sociais. O problema maior nessa situação não são as avaliações em si, mas sim, o que se faz com os resultados provenientes delas.

Essa Versão preserva o termo “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, presentes na Versão anterior, entretanto a Base menciona dois documentos da Unesco para explicá-los, o que sinaliza uma consonância com o ideário dessa instituição. Nessa Versão, ao invés da descrição dos direitos de aprendizagem verifica-se uma organização por meio dos princípios éticos, estéticos e políticos, seguidos por eixos de formação balizados pelas DCN com o acréscimo de dimensões de conhecimento para o Ensino Médio.

Em relação ao componente curricular Ensino Religioso, verifica-se sua presença nessa Versão. Quanto aos Temas, essa Versão optou por nomeá-los de “Temas Especiais” ao invés de Temas Integradores. Esses Temas que na Primeira Versão constavam em uma quantia de quatro; nessa Versão, além de dar uma modificada da nomeação deles, inseriu mais um, Educação ambiental. Os Temas Especiais contemplados pelo documento são: Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; e Educação ambiental (neste documento é trazido explicações acerca das temáticas).

O documento menciona que “esses temas derivam de um ordenamento legal que implica em alterações nas orientações curriculares emanadas da LDB ou que agregam responsabilidades aos sistemas de ensino em relação a temáticas a serem abordadas no currículo” (BRASIL, 2016b) e relata a lei nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33 da

LDBN, a qual prevê a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, mas curiosamente, como se observa, essa temática não foi considerada como um dos temas, apesar da lei e mesmo ela tendo sido mencionada no documento.

Outra questão, no sumário do documento onde consta o nome de todos os pesquisadores que contribuíram com a Segunda Versão, é reconhecida a educação ambiental, direitos humanos e a educação inclusiva como temas da diversidade. Sabe-se que no âmbito da diversidade, existem outras temáticas que também são significativas à formação dos educandos, como a Diversidade cultural e religiosa, como já mencionado, e a Identidade de gênero, mas pela segunda vez, elas não foram reconhecidas como integrantes dos temas especiais.

Essa situação parece ter ocorrido pelo fato de esses assuntos serem polêmicos e espinhosos e, findando evitar conflitos, optou-se por deixá-los de fora enquanto temas especiais. Entretanto, verifica-se que a BNCC inseriu, como um direito de aprendizagem e desenvolvimento dos princípios éticos (e com uma característica próxima à da Versão anterior), o

[...] 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. (BRASIL, 2016b, p. 34).

O que demonstra que a Base reconhece a importância da abordagem de temáticas que tratem da diversidade cultural e religiosa e identidade de gênero nas instituições escolares, mas como perante a lei essa é uma obrigatoriedade dos sistemas educacionais, a BNCC não as contemplam enquanto currículo e empurra essa obrigação para os sistemas. O quadro a seguir mostra a estruturação geral da Segunda Versão:

Quadro 4. Estrutura Geral da Segunda Versão complementada pela Área de Linguagens

Segunda Versão				
Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento Princípios Éticos: 2 Princípios Políticos: 3 Princípios Estéticos: 2	Temas Especiais: 5	- Estrutura Geral:		
		Eixos de Formação do Ensino Fundamental: 4	Objetivos de Linguagens para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: 8	Objetivos de Linguagens para o Ensino Médio: 9
		Eixos de Formação do Ensino Médio: 4	Objetivos de Linguagens para o Ensino	

		Dimensões de Formação do Ensino Médio: 5 (propostas pelas DCN do Ensino Médio).	Fundamental – Anos Finais: 8	
--	--	---	------------------------------	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2016b).

Nos meses seguintes à divulgação da Base, entre junho e agosto de 2016, foram realizados seminários nos vários estados, com o objetivo de promover novas consultas e apreciação da Segunda Versão. As articulações e organizações desses seminários se deram por meio do Consed e da Undime (BRASIL, 2015b) e mobilizaram um total de nove mil pessoas, entre professores, gestores e acadêmicos (BRASIL, 2017g).

A realização desses eventos somados à participação dos setores educacionais, demais segmentos da sociedade, e os debates aprofundados culminaram na apresentação das contribuições no que se refere à clareza e à pertinência dos objetivos de aprendizagem em cada etapa e nos componentes curriculares (BRASIL, 2015b), elementos esses que, mais tarde, em junho de 2017, seriam oficialmente desconsiderados.

Além das apreciações e sugestões provenientes do âmbito estadual, a Segunda Versão da Base também teve o exame de especialistas do Brasil e de outros países. Essas contribuições foram anexadas juntamente aos relatórios do Consed e Undime e encaminhadas ao Comitê Gestor¹²² da Base e da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017c). A entrega desses documentos encerrou a etapa de consulta ao segundo documento da BNCC e deu início à fase seguinte, o que culminou na análise e na redação da Terceira Versão (BRASIL, 2015b).

Durante o período em que Dilma foi afastada, dezembro de 2015, Temer encaminhou suas medidas no âmbito do congresso, dentre elas, as que abarcavam a educação brasileira. Após o *impeachment* da, até então presidente, ocorreu um processo de ruptura com a democracia do país o que se refletiu em duras políticas públicas para várias áreas do país.

Segundo notícias do Portal da Base (BRASIL, 2015b), o MEC realizou seminários nos dias 25 e 26 de janeiro de 2017, para apresentar os avanços no processo de

¹²² Esse Comitê “[...] é responsável pelas definições e diretrizes que orientam a revisão da Segunda Versão, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a [...]” Terceira Versão da BNCC dos níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017c, p. 6).

elaboração do documento. Nesses eventos, foram apresentadas e detalhadas as principais mudanças na Terceira Versão do documento, sua estrutura geral e os fundamentos pedagógicos. De acordo com o mesmo site, a secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro¹²³, mencionou que a BNCC, ao ser considerada referência obrigatória na organização dos currículos, visa promover maior equidade e qualidade do ensino no país. (BRASIL, 2015b).

No mês de março de 2017, o MEC buscou finalizar o documento da Terceira Versão e enviar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação. Após a finalização do parecer por esta instância, o texto final seria encaminhado ao Ministro da Educação para a homologação (BRASIL, 2015b, p. -) e, assim, divulgação ao público, mas esse processo se deu de maneira diferente. Se for atribuição do CNE (como previsto em lei) fazer apreciações nas versões curriculares, o processo que pode ser considerado como o mais lógico seria o MEC aguardar as possíveis indicações de mudanças, promover as adequações no texto e, depois, homologá-la e divulgá-la. Não foi isso que ocorreu. A Terceira Versão veio ao público antes das análises do CNE.

O processo final de textualização da Base poderia ter percorrido outro caminho, segundo a nota publicada pela ANPED. Em março de 2016, o representante da SEB/MEC, a partir das reivindicações do Grupo de Trabalho Temporário da ANPED sobre a BNCC, propôs que o Fórum Nacional de Educação – FNE¹²⁴ apresentasse um documento e que a consolidação final da Base ocorresse pela ‘Instância Interfederativa de Pactuação’, prevista na lei do PNE em vigor, ação essa que foi descontinuada com o *impeachment* de Dilma Rousseff e com as mudanças dos integrantes do Ministério da Educação (ANPED, 2017).

Assim, no dia 06 de abril de 2017, a Terceira Versão da Base, níveis Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi divulgada ao público. No documento dessa Versão é

¹²³ Maria Helena Guimarães de Castro é uma sócia fundadora do TPE e já foi representante da PREAL e da UNESCO no Brasil (MARTINS, 2013). Segundo Peroni, Caetano e Lima (2017), uma de suas bandeiras é a implementação de políticas meritocráticas ou de responsabilização na educação, culminando no pagamento de bonificação para escolas e professores mediante o cumprimento de metas de desempenho dos alunos, cujo conteúdo está alinhado aos projetos dos grupos privados.

¹²⁴ O FNE é um órgão de Estado criado pela CONAE de 2010 e normatizado pelo Ministério da Educação pela Portaria nº 1.407/2010 e pela Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), tendo como atribuições, o planejamento, a organização e a coordenação das edições da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2014b). No entanto como é uma instância regulamentada por força de lei, pode requerer para si, o balizamento de questões referentes à educação nacional que não estavam inicialmente em pauta.

mencionado que a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017c) ainda seria encaminhada pelo MEC ao CNE, ou seja, ela ainda passaria por adequações, no entanto, o texto materializava as “aprendizagens essenciais” (na Versão anterior constava conhecimentos essenciais) baseadas em “competências” gerais e específicas. Essa ação sinaliza uma estratégia política de amenizar as críticas, porque no primeiro parágrafo da sua página de apresentação não é informado explicitamente que os elementos pactuados anteriormente seriam desconsiderados, informa apenas que o MEC cumpre a atribuição de encaminhar ao CNE a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem, mas no decorrer da apresentação da Versão, materializa a questão das competências.

Outro fato que nos dá o indício dessa estratégia é que em junho de 2017, o Ministro da Educação, Mendonça Filho divulga que fica estabelecido o termo “conteúdos e competências essenciais”. Juntamente com a publicação dessa Versão curricular, também foram realizadas alterações no Portal da Base. O Novo Portal¹²⁵ manteve o mesmo link, mas fez mudanças informativas e visuais. O *design* do site apresentava uma aparência formal, com um aspecto comunicativo menos dinâmico, sucinto e sem detalhes. Esse cenário marca o modelo de gestão de Michel Temer¹²⁶.

Para Rocha (2017, p. 273), enquanto na gestão de Dilma Rousseff, a base “[...] recebia um tratamento de diversidade identitária que compunha uma totalidade; a gestão de Michel Temer “[...] traz uma grafia geométrica, cuja proposta se limita ao ordenamento monocromático.”. Segundo a autora, essas diferenças são fundamentais no projeto de definição da matriz curricular, ainda que partilhem de uma mesma motivação – a associação permanente e inquestionável entre o currículo e a performance – ou seja, o desempenho. Ainda, segundo a mesma autora,

[...] os marcadores legais e imagéticos servem como evidência empírica da construção do discurso redutor do nacional com o fim de sustentar matriz curricular. Com essa ordem de ideias, é possível questionar a definição do nacional na construção discursiva da base comum, como objeto central das ações e programas adotados pelo Governo Federal. [...] [Pode ser reconhecida] aqui uma estratégia de sustentar a metonímia

¹²⁵ Juntamente com o lançamento da Terceira Versão da BNCC-Educação Infantil e Ensino Fundamental, vieram as mudanças no Novo Portal da Base. No entanto, um ícone, “A construção da Base”, abre uma aba e, ao clicar em “Versões Anteriores”, ocorre um redirecionamento a uma página do Portal Antigo que apresenta as informações sobre o processo de construção da Base, desde o lançamento desse site.

¹²⁶ Essa figura política assumiu a presidência do Brasil em 31 de agosto de 2016.

entre o comum e o nacional, englobando os programas de governo e as legislações exclusivas às demandas escolares. Interessante notar que continuidade entre os documentos (com uma ligeira diferenciação da escala nacional, nas políticas destacadas). (ROCHA, 2017, p. 274).

Nessa Versão também foi optado por indicar “competências” conforme o estabelecido pelo artigo 1º, parágrafo 1º da LDBN que estabelece conhecimentos e competências a serem desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade. Essa Versão cita o artigo 210 da CF, o qual menciona a fixação dos conteúdos mínimos e traz o artigo 9 da LDBN para explicar que cabe à união estabelecer competências e diretrizes. Por meio desse artigo, o documento tenta justificar a opção da substituição do termo direitos de aprendizagem e desenvolvimento por competências. Ainda por meio desse artigo da LDBN, a Base esclarece dois conceitos decisivos para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil, o que é básico (conceito esse já antecipado pela CF) e o que é comum. Ou seja, as competências e diretrizes são comuns, e os currículos são diversos (BRASIL, 2017c).

Consideramos que esta é uma estratégia para amenizar as críticas porque também há várias considerações em relação ao termo competências para a área da educação (KUENZER, 2001; DIAS, 2010; DIAS; LOPES, 2003; RAMOS, 2001; HOLANDA; FRERES; GONÇALVES, 2009) por estar relacionada ao conceito de capital humano¹²⁷, o qual segundo Leher (1999) relaciona-se aos conhecimentos elegidos como úteis pelo capital para utilizar de maneira eficiente o cérebro dos funcionários. Esse conceito é disseminado por vezes de maneira sutil nas textualizações das reformas curriculares ao redor do mundo por instituições como o Banco Mundial, a Unesco, a Cepal dentre outras.

Em relação ao termo competências, Ropé e Tanguy (1997) explicam que a noção de competência não é nova, mas seu uso nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e cada vez mais difundido, o que implica em seu questionamento. Para os autores, o conceito é uma noção geral utilizada em lugares diferentes da sociedade, o que permite a eles concluir que o termo competências é polissêmico e que,

¹²⁷ De acordo com Paiva (2001), o conceito de capital humano passou a ser amplamente difundido no Brasil por volta da década de 1960 e ganhou importância na área da educação devido à sua relação com o desenvolvimento. Nesse sentido, a área passou a ser vista como um motor das etapas do crescimento econômico e do atendimento aos planos de desenvolvimento social.

na maioria das vezes, seu conteúdo é vago. De acordo com Cazella et al (2011), esse termo teve origem no âmbito jurídico para se referir à “competência para julgar algo” e aos poucos ele foi sendo inserido no campo da Educação. Primeiramente, foi utilizado em relação à qualificação e certificação, especialmente na educação profissional, depois o termo começou a ganhar força no campo empresarial. Hoje ele pode ser, segundo Ramos (2001), utilizado tanto pelo setor empresarial quanto pelo educacional.

Como o conceito de competências pode ser utilizado em diferentes contextos, ele pode apresentar sentidos diferentes de acordo com o enfoque que é dado. Dias (2010, p. 74) explica que “em educação o conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*.”. Para ela, a competência permite ao sujeito aprendiz o enfrentamento e a adequada regulação de um conjunto de tarefas e de situações educativas.

Essa mesma autora traz a definição de alguns autores (Roldão, 2003; Cruz, 2001; Perrenoud, 1999) e, por fim, expõe seu ponto de vista. A primeira definição explica que a competência se manifesta quando, diante de uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma adequada ao momento. Nesse sentido, a competência faz referência às noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas (ROLDÃO, 2003). O segundo autor define competência como um conceito que acolhe atitudes, valores e saberes, envolvendo o domínio do saber-ser, o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer). Assim a competência se consolida em uma ação ou em um conjunto de ações organicamente articuladas (CRUZ, 2001). Já o terceiro autor explica que a competência se traduz na capacidade de agir eficazmente diante de uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (PERRENOUD, 1999).

Acerca da compreensão de competências de Perrenoud, autor o qual, segundo Kuenzer (2001), é um dos mais referenciados por àqueles que propõem uma pedagogia escolar centrada nas competências, este autor delinea adequadamente a questão, mas não a explica satisfatoriamente, porque não toma as categorias de análise que permitem compreender as relações entre trabalho e educação, atendo-se ao mundo da escola. A autora ainda comenta que Perrenoud não diferencia o conhecimento tácito, derivado da

articulação entre saberes diversos e experiência, ou conhecimento de senso comum, no qual a ciência e ideologia se mesclam de conhecimento teórico; daí vem o dilema: é preciso tempo para que esta articulação se dê e isso ele não questiona o tempo de permanência na escola e se o espaço da escola permite esta articulação. Para ela, esse autor, ao conceituar a competência como uma forma precisa de integração entre competência e conhecimento, não esclarece que, ao atuar respondendo a determinadas situações, os trabalhadores mobilizam distintos tipos de conhecimento, que não são equivalentes.

Dias (2010) esclarece que se encontra nesses enunciados diferentes componentes das competências como o saber-saber, saber-fazer e saber-ser. Definir competência por meio desses elementos pode ser perigoso por três motivos: os saberes fazem parte da competência, mas não são a sua totalidade; as competências são descritas como ações, mas não é isso que explica ou que possibilita o êxito; e as competências estão diretamente relacionadas ao contexto, e o saber-ser não está implícito nesse contexto. Assim de acordo com a autora, comparar competência a recursos; a adição de saberes; e a saberes-fazer e saberes-ser, entendendo-a como um estado, é negligenciar a perspectiva de construção pessoal subjacente a este constructo, ou seja, “[...] um indivíduo sábio não é necessariamente competente, nem a competência é um somatório, mas uma combinatória de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta.” (DIAS, 2010, p. 75). Para a construção de competências é necessário o contexto de aprendizagem, a iniciativa do sujeito, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, uma abordagem por competências considera que o sujeito constrói os seus próprios saberes, em uma interação afetiva que o possibilita aprender a aprender. E no contexto educativo, em interação com os outros, o indivíduo (re)descobre e (re)inventa novas possibilidades de ação, que lhe permitem situar-se de maneira crítica e autônoma na sociedade atual (DIAS, 2010).

Para Kuenzer (2001) uma nova dimensão passou a conferir um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pretendendo a inclusão do domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, isto é, das competências relativas ao domínio teórico.

Essa concepção de competência fundada no trabalho passou a assumir um significado a partir da ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material. Nesse sentido, embora o caráter parcial do conceito de competência seja apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, ele refere-se a uma modalidade específica de trabalho, àquele reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido por meio de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade, sejam fundamentais.

O conceito tem sido vinculado à capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. Embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Portanto há a necessidade de se diferenciar articulando dois momentos que, dialeticamente, relacionam-se ao conceito de práxis: a teoria e a ação. Assim, a partir desta diferenciação, compreender a especificidade do trabalho educativo escolar para que se possa verificar a possibilidade de desenvolver competências a partir da escola, de forma a elucidar a confusão teórico-metodológica que se estabeleceu a partir da adoção do conceito de competência como central nos processos educativos pelo discurso oficial (partir do conceito de práxis) (KUENZER, 2001).

A autora explica que “é este caráter ideológico do significado que tem sido atribuído à categoria competência, tal como concebido no regime de acumulação flexível e incorporado pelo Estado nas políticas educacionais [...]” (KUENZER, 2001, p. 4). Ela ainda esclarece que existe uma ambiguidade em relação ao conceito no campo da educação; “[...] há os que negam a categoria pura fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem.” (KUENZER, 2001, p. 4). Para ela, diante desse emaranhado de concepções pouco claras e lacunares, o professor vai ficando sem referências para participar do debate e para refletir sobre suas práticas. A não explicação do real movimento de exploração capitalista é uma das finalidades da ideologia (KUENZER, 2001).

Essa confusão, pedagogia das competências, decorre da incompreensão

[...] entre as dimensões especificamente pedagógicas e as amplamente pedagógicas que compõem os processos de formação humana, confundindo os processos intencionais e sistematizados das práticas

escolares, e as dimensões amplamente educativas que ocorrem nas relações sociais e produtivas [...] (KUENZER, 2001, p. 17).

Diante dessa situação de ambiguidade, a autora compreende “[...] o conceito de competência como a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.” (KUENZER, 2001, p. 11).

Por fim, Kuenzer (2001, p. 17-18) conclui que

a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho [...] [pois,] para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

Cabe às [instituições escolares], portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

Portanto, se as instituições internacionais que influenciam e balizam as políticas educacionais e curriculares em diversos países, com destaque para o Brasil, sinalizam uma formação relacionada à teoria das competências que por sua vez, também se relaciona ao capital humano, e se a BNCC contemplar esse termo e trazer para o documento curricular sinais de consonâncias com essas instituições, seus objetivos também vão findar essas mesmas concepções, ainda que de forma sutil.

Em relação às características gerais, nessa Versão optou-se por elencar de “aprendizagens essenciais”, termo designado na Versão anterior de “conhecimentos

essenciais”. Esse documento traz também, competências gerais e específicas por área e componente e alguns princípios subjacentes. Essa Versão também está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas DCN da Educação Básica. Assim, a Base direciona a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O quadro 5 demonstra a estruturação geral da Terceira Versão.

Quadro 5. Estrutura Geral da Terceira Versão complementada pela Área de Linguagens

Terceira Versão			
Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular: 10	Princípios Subjacentes ¹²⁸ da BNCC: 4	Temas Contemporâneos: 7	Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 8

Fonte: Adaptado de Brasil (2017c).

De acordo com o documento, a BNCC

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

Essa Versão também materializa a esperança de que a BNCC e a integração entre as políticas garantam o direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017c). Sabemos que a integração entre as políticas e as diferentes instâncias governamentais é importante, mas o que se observa é que essa Versão deixa de considerar a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a viabilização de um SNE (Sistema Nacional de Educação). Nesse sentido, as afirmações presentes no documento soam um tanto quanto contraditórias, uma vez que o documento menciona a importância da infraestrutura, mas retira do texto as Políticas Nacionais de materiais e tecnologias educacionais, de infraestrutura escolar e a possibilidade da construção de um SNE, recursos esses que se constituem como significativos para a melhoria da qualidade da educação.

¹²⁸ De acordo com a Terceira Versão, os princípios subjacentes são superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende (BRASIL, 2017c).

A Terceira Versão também cita o PNE em relação à pactuação interfederativa que relata o dever de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 7).

O PNE também é trazido nessa Versão para reiterar a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, conforme a meta 7, a qual menciona acerca da qualidade da Educação Básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, a qual deve atingir determinadas médias nacionais pré-estabelecidas para o Ideb.

Traz a questão da equidade e igualdade na Educação Básica. Deixa de considerar o Ensino Religioso enquanto um componente curricular e empurra para os sistemas de ensino a sua regulamentação e definição de conteúdo conforme o artigo 33, parágrafo 1º da LDBN. Assim como as outras Versões, não menciona enquanto Temas Contemporâneos a Diversidade cultural e religiosa e a Identidade de gênero, mas no decorrer no texto, menciona algumas passagens ou comenta algumas normativas em relação a esses temas. Em algumas passagens em que o documento menciona as DCN (Parecer CNE/CEB nº 7/2010), é possível verificar a consideração em relação à inclusão, à valorização das diferenças e ao atendimento à pluralidade e à diversidade cultural da comunidade. Nos próprios Temas Contemporâneos há alguns pareceres das DCN que comentam acerca da sexualidade e da diversidade cultural. Dentre as competências gerais, a de número nove menciona acerca da promoção e

[...] o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. (BRASIL, 2017c, p. 19).

Já em outros trechos, a Base comenta que a

[...] equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível,

eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (BRASIL, 2017c, p. 11).

Como se pode observar, a Base não faz menção direta aos temas considerados mais polêmicos, mas indiretamente tenta reparar isso, ao menos em parte. O fato é que se não for balizado de maneira explícita no texto, as consequências da intolerância religiosa para com a diversidade, principalmente a de gênero, podem continuar a se propagar no ambiente escolar.

Após o lançamento da Terceira Versão da Base – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, no dia 1º de junho de 2017, foi promovido um Seminário pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados para representantes do Ministério da Educação. Nesse evento, Ricardo Coelho, diretor de Programa da Secretaria Executiva do MEC, comentou que apesar dos investimentos feitos na área da educação ao longo dos anos, o ensino ainda deixou a desejar, e mencionou os indicadores nacionais (Prova Brasil) e internacionais (ou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA) para a comprovação de sua análise. Por essa razão, ele ressaltou a importância de se ter, pela primeira vez, no Brasil, um documento balizador do conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos. Também mencionou que a BNCC não resolverá todos os problemas da educação do país, mas é um passo importante para equacioná-los. (BRASIL, 2017g).

O que chama a atenção nessa fala sobre o ensino ter deixado a desejar, é que a política brasileira não tem por costume investir na educação ante as necessidades que se estabelecem nas escolas públicas. Quando os resultados aparecem como negativos, ocasionados em parte, pelo abandono governamental, a estratégia é atribuir a culpa aos outros, no caso, ao próprio ensino e aos envolvidos no processo. O que se nota é que não há um interesse em entender o que está se passando no interior das escolas, mas há um hábito em se recorrer a dados evidenciados como negativos nos exames nacionais e internacionais, e divulgá-los ao público, com o intuito de demonstrar que não vale a pena investir financeiramente na educação pública. Os resultados positivos, por sua vez, não são mencionados.

Voltando à fala de Coelho, o diretor ainda considera a BNCC como um projeto de nação e uma orientação para o desenvolvimento do país para os próximos decênios. Segundo ele, o desafio é a promoção da igualdade, considerando a questão da equidade, ou seja, dar tratamento diverso para que os diferentes grupos e indivíduos possam ter direitos iguais garantidos na educação. (BRASIL, 2017g). É possível estabelecer algumas considerações a partir dessa fala e notar controvérsias, em relação aos termos igualdade e equidade por eles apresentarem significados políticos distintos. O que Coelho quis expor com sua fala é que serão possibilitados todos os direitos à educação a todos os educandos, mas quando se traz o termo equidade para o discurso político, o que se realmente quer dizer é que esses direitos serão garantidos apenas aos que demandarem, ou seja, eles não alcançarão a todos em sua concretude. Ou seja, uma coisa é o que se materializa nos documentos, outra coisa é o que acontece na realidade.

Entre as mudanças da Terceira Versão da Base está a proposta de “[...] antecipação do processo de alfabetização para o segundo ano do ensino fundamental, que ocorre, atualmente, até o terceiro ano desta etapa.”. A previsão era de que o CNE concluísse a avaliação do documento da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o segundo semestre desse ano, e que o MEC o homologasse também durante esse período (o que de fato aconteceu). Assim, suas diretrizes gerais deverão ser seguidas por todas as escolas, as quais terão dois anos para a implementação nos currículos (BRASIL, 2017g, p. -).

Em 16 de junho de 2017, o ministro da Educação no governo Temer, Mendonça Filho, divulgou ao CNE que, na Terceira Versão da Base, ficariam estabelecidos oficialmente “conteúdos e competências essenciais” (BRASIL, 2017g, p. -), diferentemente da Segunda Versão, em que foram estipulados os objetivos de aprendizagens. Essa é uma das mudanças vistas com certa preocupação pela equipe de Assesores e Especialistas da Base. Em nota de esclarecimento emitida por eles, a construção do documento curricular até a Segunda Versão foi pautada pela participação da sociedade e pelo diálogo com os entes federados, algo que eles não podem assegurar com a Terceira Versão (MIEIB, 2017).

O que antes era uma indicação, agora fica materializada de vez as aprendizagens essenciais baseadas em conhecimentos e competências, rompendo com a construção

democrática por meio da pactuação interfederativa instituída no PNE 2014-2024 e com os direitos de aprendizagem baseados nos princípios das DCN.

Segundo essa mesma equipe, são preocupantes as tentativas de deslocar a discussão da Base, as quais estão no âmbito do CONSED, da UNDIME e do CNE, para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não foi ou tem sido discutida com a sociedade. Eles também lembram que a perspectiva de um pacto interfederativo, o qual é apontado no PNE como o orientador do processo de formulação da Base, só se efetivará a partir das decisões de municípios e estados sobre o documento (MIEIB, 2017).

Ainda, de acordo com os Assessores e Especialistas, as iniciativas de interposição de quaisquer alterações do que já estava pactuado na Segunda Versão da Base, como a questão dos princípios fundamentais e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sem a devida consideração das contribuições dos entes federativos, representam uma injustificável ruptura no processo democrático, em pleno curso, de produção do documento. Como consequência, essa descontinuidade ameaça

[...] o principal objetivo de elaboração de uma base comum para os currículos nacionais: o de contribuir para a melhoria da qualidade de educação básica, entendida como garantia aos estudantes e às estudantes de serem acolhidos em sua diversidade e de, nela, terem reconhecidos seus direitos fundamentais. (MIEIB, 2017, p. 3).

Por essa razão, eles defenderam a necessidade de manter a coerência e os princípios do processo, e se colocaram à disposição para participar de debates. Eles reiteram que o processo de construção da Base se efetivasse na perspectiva do PNE, sendo elaborado por meio do pacto interfederativo, em negociação com a sociedade, e não apenas por deliberação de alguns setores ou grupos (MIEIB, 2017).

A ANPED também manifestou preocupações ao constatar, na análise da Terceira Versão, que houve poucas fontes consultadas, predominando, assim, a Versão Governamental e as opiniões de especialistas de fundações empresariais, ligados à educação (ANPED, 2017). A entidade “conclamou”, no ano de 2017, os associados (divididos em 23 Grupos de Trabalhos) a se dedicarem à leitura do documento e a ajudarem na elaboração de um posicionamento crítico. De modo geral, a Associação relatou que

[...] os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão da BNCC apresentam equívocos, omissões e retrocessos alarmantes:

- quebra a unidade da educação básica ao excluir o ensino médio como etapa;
- retoma a noção de competências que, enquanto concepção conceitual na educação brasileira, já foi exaustivamente investigada e é bastante criticável. Nesse aspecto, impõe a supremacia da dimensão da aprendizagem cognitiva e das competências sobre a educação de qualidade;
- empobrece a própria compreensão de aprendizagem, de criança, de ensino, a partir dos usos que aparecem no texto;
- mantém uma lógica conteudinal assinalando assuntos que sequer contemplam os debates atuais nos diferentes campos disciplinares;
- retira os conceitos de gênero e de orientação sexual, explicitando a opção por um currículo que se pretende “neutro” e, nesse sentido, articulado com a onda conservadora presente no país;
- culmina em um processo antidemocrático, com o alijamento crescente dos diferentes segmentos da comunidade educacional em relação à produção da terceira versão que ficou nas mãos de representantes do MEC empresariado;
- representa o auge da lógica da promoção da mercantilização da educação, isto é, a vitória das empresas de educação que produzem materiais didáticos e estão à frente de instituições privadas de educação, viabilizando a comoditização definitiva da educação;
- altera as concepções que estavam em debate, especialmente, com as mudanças realizadas entre a segunda e a terceira versões, que desconsideram não só o que já havia sido acordado mas, sobretudo, provocam mudanças de cunho teórico metodológico, como denunciado pelo GT Educação Infantil;
- consolida a lógica de responsabilização dos professores pelos resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam a aprendizagem. (ANPED, 2017, p. 17).

A Associação afirmou que, diante desse quadro, também foi preocupante a “completa desarticulação” da Base com o atual PNE, com as deliberações das duas Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), bem como a ausência de relação com as DCN, provocando um distanciamento do documento em relação ao que foi discutido, produzido e materializado nas últimas décadas no país, em relação às políticas educacionais (ANPED, 2017).

Para a Entidade, essa desarticulação intencional trouxe de volta as reformas e as políticas educacionais pensadas em gabinete e distanciadas do ambiente escolar e de seus atores, as quais, “[...] se inspiram nos mercados para abduzir o caráter público da escola pública.” (ANPED, 2017, p, 17-18). Nesse sentido, a Terceira Versão representa,

para eles, um retrocesso à educação do país, levando à necessidade de fazer resistência e enfrentamento no âmbito político cotidiano das práticas escolares (ANPED, 2017).

Enquanto esses setores sociais teciam críticas relacionadas à Base, o MEC prosseguiu afirmando que esse documento garantirá maior igualdade de oportunidade aos alunos e equidade na educação, dando sequência à fase das audiências públicas nas cinco regiões do Brasil a fim de divulgar um novo documento e sanar dúvidas.

De julho a setembro de 2017, foram realizadas audiências públicas sobre a Base nas cinco regiões do país, promovidas pelo CNE e MEC, em parceria com o Canal Futura¹²⁹. De acordo com Maria Helena Guimarães de Castro, essas audiências foram importantes para promover a ampliação da participação das escolas, dos professores e demais interessados no debate sobre o documento, além de conhecer e oferecer ideias e sugestões para a implementação da Base, identificando as demandas das regiões do país (BRASIL, 2017g, p. -).

Segundo o Portal da Base, essas audiências, ao percorrerem as regiões, buscaram por meio do diálogo, valorizar as características locais para a elaboração de um documento que refletisse os interesses, as necessidades, a diversidade e a pluralidade do panorama educacional brasileiro. Esses encontros foram realizados nas cidades de Manaus – Região Norte (7 de julho), Recife – Nordeste (28 de julho), Florianópolis – Região Sul (11 de agosto), São Paulo – Sudeste (25 de agosto) e Brasília – Centro Oeste (11 de setembro) (BRASIL, 2017g). Ainda de acordo com Maria Helena, as audiências públicas visaram coletar contribuições para a elaboração de um parecer e de um projeto de resolução que, uma vez homologados pelo MEC, transformar-se-á em lei nacional (BRASIL, 2017g).

Quanto à Terceira Versão da Base – Ensino Médio, as notícias do Novo Portal informavam que seu lançamento estava previsto para o segundo semestre de 2017 e seu conteúdo já estaria adaptado às diretrizes do Novo Ensino Médio. A expectativa era que algumas partes do documento desse ciclo de ensino fossem aprovadas até novembro de 2017, o que não ocorreu. Outra expectativa, por parte do CNE, era que a BNCC referente

¹²⁹ O Canal Futura transmitiu as audiências públicas da Base, ao vivo, pela internet, entretanto, o sinal para transmissão estava aberto para outros parceiros que também quisessem transmitir (BRASIL, 2017g).

à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental fossem aprovadas até o fim do ano de 2017 (BRASIL, 2017g), o que de fato aconteceu.

Segundo Peroni, Caetano e Lima (2017), as reformas educacionais em curso no país, a BNCC-Educação Básica e a do Ensino Médio têm se caracterizado pelo empresariamento e neoconservadorismo, que avançam na atualidade por meio dos sujeitos individuais e coletivos dos processos em curso. Para elas, de um lado está a privatização da política educacional pelo setor privado mercantil e do outro, o ataque por meio

[...] da censura do conteúdo da educação pública, via bancada religiosa no Congresso e de setores neoconservadores da sociedade, vêm se articulando amplamente com instituições globais, disputando projetos societários por dentro da educação. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 429-430).

Censura essa que culminou na não menção de palavras como “orientação sexual” e “identidade de gênero” e na ausência do Ensino Religioso na Terceira Versão. As ações mencionadas pelas autoras também estão relacionadas à opção do MEC ao uso das competências e habilidades no lugar de direitos e objetivos de aprendizagem e também por não ter lançado a Versão da BNCC - Ensino Médio junto com a Versão da Educação Infantil e Ensino Fundamental, oportunizando mais tempo para que os sujeitos mencionados pudessem fazer suas considerações e intervenções no texto e no ideal de formação escolar.

Peroni (2016) também explica que esses sujeitos estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e dialogando de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental sendo que algumas dessas instituições possuem fins lucrativos e outras não ou não claramente, mas as redes são em si, sujeitos (individuais e coletivos) com projeto de classe. E de acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418),

essas reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem

como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade.

Após a homologação da Base pelo Ministro da Educação, e sanção presidencial, será dado um prazo de dois anos para sua implementação. Segundo Rossieli Soares, novo Secretário de Educação Básica do MEC, a expectativa é que, em 2018, estados e municípios possam iniciar a construção de seus currículos e que, em 2019, o documento seja colocado em prática nas escolas. O Portal de notícias destaca que a Base não é currículo, mas um meio para se compor a nova organização curricular e, com isso, a definição dos métodos de ensino, dos materiais didáticos e o formato das avaliações. (BRASIL, 2017g, p. -).

Ainda sobre a composição curricular a partir da Base, o Portal informa que os Municípios, Estados e o Distrito Federal terão suas autonomias garantidas, ou seja, terão a possibilidade de acrescentar conteúdos e competências. A ideia é que se estimule a contextualização, a diversificação regional e que as “[...] crianças e os adolescentes aprendam a aprender e que sejam capazes de resolver problemas, de pensar criticamente, de se comunicar e de saber lidar com as próprias emoções”, tudo isso “[...] alinhado à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sem discriminações de qualquer espécie.” (BRASIL, 2017g, p. -).

Ao término da fase de construção e implementação curricular das orientações da Base nas escolas será dado início à próxima etapa, que é a organização da formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação municipais e estaduais para a composição e adequação de seus currículos escolares. Nesse sentido, será preciso investir “pesadamente” nesse tipo de formação, inicialmente, por meio da formação continuada e, posteriormente, ajustando “[...] a produção de materiais didáticos e as matrizes de avaliação da Prova Brasil e das demais avaliações nacionais.” (BRASIL, 2017g, p. -). Outro objetivo da próxima fase é que, após a entrega da Versão Final da BNCC, o CNE debata e elabore as matrizes de referências para os exames e avaliações¹³⁰ da Educação Básica pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), já com início no ano de 2019 (BRASIL, 2017g).

¹³⁰ De acordo com a mesma fonte, as mudanças no Sistema de Avaliações da Educação Básica (SAEB) passam a valer para o ano de 2019 (BRASIL, 2017g).

Em dezembro de 2017, foram iniciadas as tratativas ra homologação da BNCC. Assim, no dia 15 de dezembro o parecer¹³¹ foi aprovado, virando resolução¹³² em 22 de dezembro de 2017. A Base veio a público com algumas alterações nos textos gerais e, no caso da Educação Física, com algumas mudanças nas habilidades e objetos de conhecimento, culminando dessa forma, em um novo documento, a Versão Homologada (Quarta Versão do documento).

De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral (CREI, 2017), segundo as conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar, houve pressa e pouca transparência na votação do documento, revelando um trâmite verticalizado, sob influência do MEC. O centro também relata outras críticas como a insistência em uma visão fragmentada de conhecimento e de desenvolvimento humano, por invisibilizar as questões relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual e antecipar a idade máxima para conclusão do processo de alfabetização, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

As divergências presentes na Base materializam um conflito da realidade brasileira, pois em setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) entendeu que escolas públicas poderiam optar por ensinar uma religião específica para seus alunos (CREI, 2017), o que configura um desacordo em relação ao artigo 33 da LDBN que veda quaisquer formas de proselitismo. Outro ponto conflituoso é que o tópico acerca do Ensino Religioso foi acrescido às pressas e não deixa claro qual formação deve ter o professor que lecionará esse componente, o que no entendimento do STF, pode ser desde um docente de Filosofia até representantes de uma religião específica (CREI, 2017).

A Versão Homologada menciona que os conhecimentos religiosos devem ser trabalhados a partir dos pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, o que implica abordar os conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de

¹³¹ O Parecer pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

¹³² A Resolução pode ser conferida em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

vida (BRASIL, 2017h). Neste trecho, a Base firma o compromisso com o não proselitismo e não concordância com as discussões do âmbito do STF. A BNCC também busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (BRASIL, 2017h).

Outros pontos polêmicos dizem respeito à supressão do debate acerca da identidade de gênero. Na Terceira Versão, os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” foram suprimidos e, agora, no documento final, continuaram omitidos. Em um parecer emitido em 11/12/2017, o CNE afirmava que as instruções mais específicas sobre “identidade de gênero” e “orientação sexual” seriam lançadas posteriormente (CREI, 2017). No Parecer homologado, é justificada que essa temática foi objeto de muitas controvérsias e que, por isso, o CNE entende que, em respostas às demandas da sociedade, deve aprofundar os debates mediante proposta de comissão específica, para elaborar as devidas normatizações, considerando a sua importância para o desenvolvimento de valores e atitudes de respeito, tolerância à diversidade, ao pluralismo e às liberdades individuais, de modo a combater qualquer forma de preconceito, discriminação e violência. No parecer, a temática e a elaboração das normas constam no artigo 22. Na Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, o artigo 22 ainda consta com a mesma textualização do parecer, o qual mencionava que “o CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero.” (BRASIL, 2017j. p. 12). Na Versão Homologada, a competência de número 9, àquela que abarcava o respeito a vários aspectos e à questão do gênero na Terceira Versão, foi reescrita e não contempla mais esse termo. Em suma, as temáticas não estão contempladas na Versão Homologada e até os três primeiros meses de 2018 não há maiores informações acerca de normativas específicas.

Em relação à Alfabetização, o Centro comenta que entre as referências curriculares que devem ser incorporadas até 2020, também está a antecipação do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental (prazo máximo para que todas crianças brasileiras estejam plenamente alfabetizadas). A diretriz reduz o conceito de criança alfabetizada a uma noção já superada de instrumentalização das práticas de leitura e escrita. Além disso, revela-se inconsistente por alterar a meta sem o acompanhamento proporcional de investimento que subsidiem as condições básicas para tal (CREI, 2017).

Em geral, o texto da Versão Homologada mantém a mesma fundamentação da Terceira Versão. Traz como princípio a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva de acordo com as DCN da Educação Básica; competências gerais e específicas por área e componente e o termo “aprendizagens essenciais” igual a Versão anterior. Quanto às competências, esse documento acrescenta os artigos 35-A e 36, parágrafo 1º, ambos balizadores do Ensino Médio, para legitimar o termo à BNCC.

Em relação aos Temas Contemporâneos, essa Versão faz algumas alterações no nome das temáticas, mas a principal modificação é contemplar a temática “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena”. Os demais temas são: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; e saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (esse documento não traz explicações).

Em relação à política educacional, esse documento menciona a integração entre a BNCC e a política nacional da Educação Básica findando o alinhamento com outras políticas e ações, no âmbito federal, estadual e municipal, no que tange à formação de professores; à avaliação; à elaboração de conteúdos educacionais; e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017h). Ou seja, essa Versão volta a contemplar a parte da infraestrutura escolar e a elaboração de materiais pedagógicos. Foi acrescentada a elaboração de conteúdos educacionais e a questão das tecnologias educacionais/digitais/comunicação constam como significativas ao processo escolar. A construção do SNE, assim como na Terceira Versão, também não foi viabilizada.

Quadro 6. Estrutura Geral da Versão Homologada complementada pela Área de Linguagens

VERSÃO HOMOLOGADA			
Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular: 10	Princípios Subjacentes ¹³³ da BNCC: 4	Temas Contemporâneos: 8	Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental: 6

¹³³ Os princípios são: “[...] superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento; o estímulo à sua aplicação na vida real; a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende; e o

Fonte: Adaptado de Brasil (2017h).

A fim de expressar o processo de influência e produção dos quatro textos da BNCC, em linhas gerais foi possível observar que as duas primeiras Versões trouxeram as mesmas fundamentações baseadas em normativas comuns. As duas trouxeram direitos pautados nas DCN e o termo, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” considerado no PNE 2014-2024 e artigo 35-A da LDBN (incluído pela lei nº 13.415, em fevereiro de 2017).

Enquanto que na Primeira (Versão Preliminar), a preocupação incidia em uma formação que possibilitasse a dimensão ética, política, estética, cognitiva, a promoção “[...] da curiosidade, imaginação e investigação [...]” (BRASIL, 2015b, p. 10), entre outros; a Segunda mantém consonância, mas acrescenta os termos formação humana integral voltada à educação de qualidade social e “[...] a construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas.” (BRASIL, 2016b, p. 33).

Em linhas gerais uma formação humana abarca os princípios trazidos pelas normativas, DCN e LDBN; as várias formas de conhecimento, sem distinção, pois todos são importantes; e à dimensão humana, por preparar os sujeitos para o exercício da cidadania, para o prosseguimento nos estudos e para o trabalho. Nesse sentido, pode-se dizer que até esse ponto, as duas Versões sinalizam esse compromisso, entretanto a Primeira e a Segunda Versões trazem o termo equidade para remeter a igualdade de oportunidades educacionais aos estudantes. O que sinaliza uma contradição quando se é firmado no documento, como na Segunda Versão, a finalidade da construção de uma sociedade mais justa com uma educação voltada à formação humana integral. Viabilizar uma sociedade mais justa passa pela igualdade – para todos – e não pela oferta de oportunidades a apenas a uma certa quantidade de pessoas. Não há possibilidade de se almejar uma formação humana integral e uma sociedade mais justa apenas para alguns, isso vai contra o ideal que está por trás dessas intencionalidades. Então mesmo que as duas Versões dialoguem com a sociedade em seu processo de construção, algo inédito

protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2017h, p. 13).

em se tratando de construção de uma proposta de currículo nacional e seguindo as normativas, vemos alguns traços do ideário da educação disseminado pelos organismos internacionais.

Juntamente a esses almejos educacionais mencionados, a Segunda Versão traz a integração de quatro políticas educacionais da Educação Básica (Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica; e Política Nacional de Infraestrutura Escolar) e a sinalização da viabilização do SNE (algo também inédito na construção de uma proposta de currículo nacional).

A composição das mesmas se deu mediante as mesmas equipes de profissionais do MEC durante a vigência de Dilma Rousseff. A Primeira e a Segunda Versões também buscaram dialogar com os setores sociais e leitores críticos, uma reivindicação antiga dos profissionais da educação. O *design* do Portal da BNCC sinalizava esse diálogo e a integração nas considerações entre as diferentes regiões e estados do Brasil.

Com o *impeachment* da presidente vigente, seu vice, Michel Temer (atual presidente), passou a assumir o governo do país, marcando uma diferença nas características das políticas, de modo geral, inclusive, educacionais. A Terceira Versão da Base foi direcionada sob seu governo. Uma das primeiras mudanças na área da educação ocorreu nos integrantes do MEC¹³⁴ e do CNE¹³⁵ (o que fortaleceu o setor privado). As outras mudanças se deram na não contemplação da etapa do Ensino Médio nessa Versão; na retirada do Ensino Religioso; em alterações de normativas educacionais, como a questão do financiamento da área; na estrutura e fundamentação da Terceira Versão da BNCC, deixando de lado algumas considerações advindas dos setores sociais e leitores críticos; o Portal da Base foi alterado, passando a refletir o ideário educacional de novo presidente; e, também, deixou de contemplar a Política

¹³⁴ Algumas dessas alterações podem ser conferidas em Paiva (2016).

¹³⁵ Segundo Tokarnia (2016), Temer revogou escolhas de Dilma e nomeou doze novos Conselheiros da Educação. Para ela, essa é a primeira vez na história do CNE que essas nomeações são revogadas. Ao reportar a fala de Mercadante, antigo Ministro da Educação, explica que essa ação é um desrespeito com as nomeações feitas por Dilma (a qual tinha legitimidade para fazê-las). A exclusão deixou de fora, por exemplo, Maria Izabel Azevedo Noronha, representante escolhida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pela União Nacional dos Estudantes (Une) e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). A saída dessa figura configurou a não representatividade dos professores e trabalhadores nesse órgão governamental.

Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, de Infraestrutura Escolar e a viabilização do SNE.

Essa Versão trazia de volta as competências que dentre as diversas possibilidades interpretativas e de finalidades podem remeter ao ideário das competências presentes em diversas agências internacionais, o que desencadeou duras críticas por parte dos diversos setores sociais, de professores e instituições ligadas à educação e o descontentamento por parte da equipe de especialistas que participaram do processo de composição da Base na Primeira e Segunda Versões conforme observado em MIEIB (2017).

Apesar da utilização do termo competências sinalizar desde a Terceira Versão, consonâncias com publicações de documentos advindos da Unesco, e de características curriculares da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), mesmo assim firma o compromisso com uma “[...] formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017c, p. 7) com equidade na educação voltada a currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede ou instituição escolar (BRASIL, 2017c). Esses aspectos distorcem o termo formação humana e dá um novo significado à equidade. Distorce o primeiro termo porque o contempla no documento e expressa consonância com as intencionalidades das avaliações em larga escala, da cobrança da qualidade educacional pelo governo às instituições educacionais, pelos ideais de formação que as políticas curriculares dessas agências propõem, entre outros. Além disso, ressignifica o conceito de equidade porque tenta passar a mesma ideia de igualdade, ou seja, oportunizar currículos diferenciados promovendo uma qualidade igual a todos.

Os currículos diferenciados são importantes por levar em consideração a realidade de cada espaço escolar, mas se a formação não for ofertada com a mesma qualidade a todos (e o conceito de qualidade envolve insumos aos quais os governos não estão dispostos a investir), então não se está dando um tratamento igual, está havendo equidade, alguns terão com qualidade e a outros não. Em síntese, a qualidade está sendo inferiorizada.

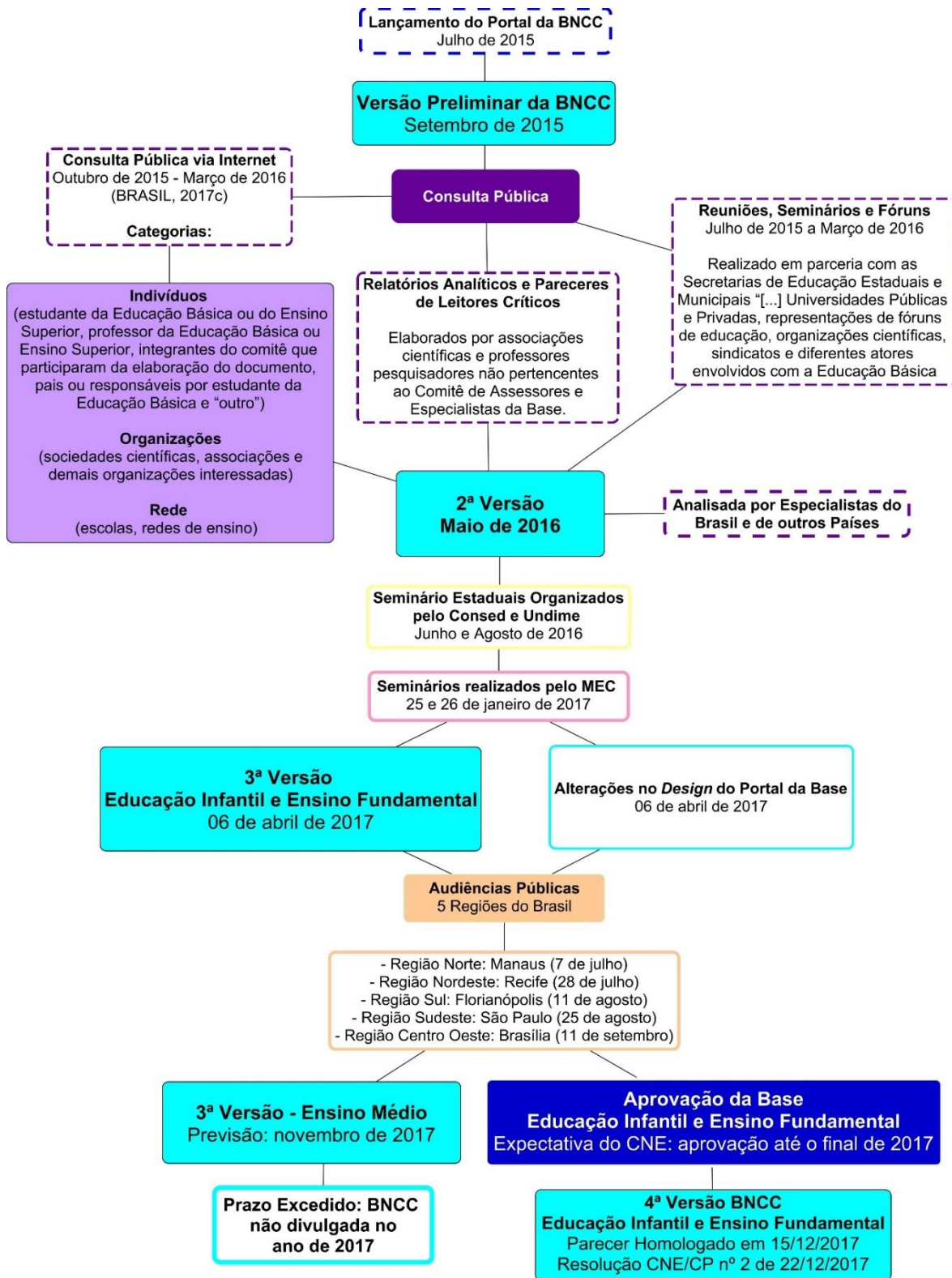
Já a Versão Homologada (Quarta Versão) da Educação Infantil e Ensino Fundamental se deu em dezembro de 2017 em consonância com a parte estrutural, teórica e normativa da Terceira Versão. Algumas alterações ocorreram da Terceira para esta Versão, uma delas, foi a inclusão do componente curricular Ensino Religioso e a supressão definitiva dos termos gênero ou orientação sexual em função do caráter polêmico em que os circundam. Por meio de um parecer emitido e pela resolução homologada no final de dezembro de 2017, o CNE afirmou que instruções específicas sobre essas temáticas seriam lançadas posteriormente, demonstrando certa esquivas das discussões diante de tantas críticas desde as Versões anteriores.

Essa Versão mantém consonância com: a questão das competências; com os aspectos disseminados pela Unesco, OCDE, Pisa e Llece; à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; às normativas, mas acrescenta os artigos 35-A, o qual trata da definição dos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, e 36 §1º para explicar que as competências e habilidades educacionais serão estabelecidas por cada sistema de ensino, ambos da LDBN, para explicar que os dois termos “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades” são entendimentos diferentes intercambiáveis para designar algo comum, entretanto esse “algo comum” não significa que mantém as mesmas fundamentações e intencionalidades.

A política nacional de infraestrutura escolar volta a ser contemplada assim como a importância da elaboração de materiais pedagógicos. É acrescida a elaboração de conteúdos educacionais. Já a política de tecnologias educacionais/digitais/comunicação consta como significativas ao processo escolar. Também foi acrescida a implementação do termo diversidade, mas o termo equidade mantém as mesmas intencionalidades da Versão anterior.

Por fim, observa-se que prevaleceu a Versão Governamental na construção da BNCC. Ação essa considerada um retrocesso para a área uma vez que avançou em considerar princípios, características e intencionalidades contidas nas normativas, na inédita abertura para contribuições provenientes de setores sociais e leitores críticos e na viabilização do SNE. A Figura 6 apresenta algumas ações relativas ao processo de construção da Base.

Figura 6. Representação do processo de Construção da BNCC



Fonte: Elaboração própria.

3.2 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular

Nosso objetivo com essa seção é demonstrar o formato geral da Primeira Versão da Base, a organização da área de Linguagens e como o componente curricular da Educação Física foi organizado, apontando seus avanços e limites. As análises foram realizadas em diálogo com os seis pareceres críticos oficiais do componente elaborado por leitores críticos (professores ligados a instituições de ensino superior) e com a produção do campo da Educação e da Educação Física.

Um ponto a ser destacado com esse documento curricular da Educação Básica é o caráter inédito em dialogar com os setores sociais, mantendo um compromisso com a democracia e observando normativas como o PNE 2014-2024, o qual prevê uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem precedida de consulta pública (BRASIL, 2014a). Outro ponto a se considerar é o reconhecimento de que a base curricular se configura, até certo ponto, como algo positivo para uma formação comum em nível nacional. Mencionamos “até certo ponto” porque é necessário respeitar a diversidade de conhecimentos que cada região do país vai elencar para compor o documento maior.

Visto por esse ângulo, o documento não parece apresentar-se como uma política pública educacional negativa; apesar disso, é notório o entendimento de que essa realidade pode não expressar totalmente sua positividade. Em outras palavras, o documento acaba por não se tornar valorativo, uma vez que passa a considerar um currículo comum como único, a fim de estabelecer critérios para mensurar o “nível educacional” e, por fim, culpabilizar os profissionais da educação pelos seus insucessos. Um currículo comum pode contribuir para a melhora do processo educacional, mas isso não é tudo. Para se alcançar a qualidade na educação é necessário que se atente para várias questões, dentre elas, investimentos em infraestrutura, em materiais e questões relativas à docência.

Segundo Dourado e Oliveira (2009), a qualidade na educação envolve múltiplas significações, conceitos e dimensões intra e extraescolares. Os autores explicam que o termo qualidade é polissêmico e envolve uma concepção de mundo, de sociedade e de educação. Para tanto, dentre as questões necessárias, é importante ressaltar que

qualidade é um conceito que se vincula às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico requerendo a compreensão dos “[...] embates e visões de mundo [que] se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204). Nesse sentido há que se definir “[...] os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). Também é necessário identificar, no âmbito das políticas internacionais, quais são os compromissos assumidos pelos países na área da educação (como programas e ações educacionais e como eles se materializam no cotidiano escolar); detectar quais são as políticas indutoras advindas de entidades multilaterais e quais concepções balizam as políticas; compreender “[...] a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204); e entender o papel dos sistemas e das escolas como espaços de regulação e de produção da dinâmica pedagógica, a intervenção ou não finalidade dos diferentes atores institucionais no processo de construção das referidas regulações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Outra questão que interfere na qualidade da educação, com destaque para o Brasil, é o “[...] binômio descentralização e desconcentração das ações educativas”, constatação essa que revela um quadro complexo, referente ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário de desigualdade o qual é fortemente marcado por disparidades “[...] regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas.” (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 204).

Em síntese, os autores mencionam que o alcance na qualidade na educação se vincula

[...] aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social (DOURADO; OLIVEIRA 2009, p. 202-203).

Ao dialogar com os professores que elaboraram as leituras críticas acerca da BNCC foi observado, em linhas gerais, o relato de pontos frágeis e sugestões para a melhora do texto, além de considerações e elogios. Souza (2016) considerou um avanço a discussão de um documento de tamanha importância para o campo da Educação Física. Rezer (2016), por sua vez, reconhece a importância da produção de uma BNCC, que é um compromisso de um Estado Democrático de Direito. Para ele, produzir uma BNCC em âmbito nacional é um desafio de alta complexidade, considerando a diversidade e a amplitude geográfica do Brasil. Esse mesmo autor entende a Base como uma síntese que pode contribuir com elementos que qualificarão a edificação de produções curriculares em contextos específicos das diferentes áreas que compõem a formação escolar. Ele também entende ser necessário o abandono da ideia de ‘totalidade’ de modo a compreender que a Base deve permitir espaços para serem preenchidos, e deixar claras as motivações e justificações das escolhas realizadas na elaboração dessa Versão, considerando os limites textuais de cada componente curricular.

Já Brasileiro (2016) chama a atenção para a apresentação do documento que aponta os impactos da BNCC, ao destacar a formação inicial e continuada, e a produção de material didático, mas não explica o impacto nos processos de avaliação, os quais vêm merecendo críticas em todo o seu conjunto. Parte dessas críticas pode ser observada em seções anteriores e em Chizzotti e Ponce (2012), Macedo (2014), Sússekind (2014), ANPED (2017) e MIEIB (2017).

Brasileiro (2016) também menciona que um documento de orientação nacional, cujo processo de construção leva em consideração o que vem sendo produzido por estados e municípios brasileiros, permite que se acredite em um comprometimento voltado a uma educação real, a ser realizada em um país com características diversas como o Brasil e que poderá nortear¹³⁶ propostas curriculares que tenham aproximações em todas as áreas, respeitando-se o seu movimento em um contínuo processo de discussão acadêmica.

A mesma autora também reconhece que a BNCC se trata de um documento sem autoria. Apesar disso, entende ser necessário explicitar quem são os intelectuais que se dedicaram/dedicam a essa reflexão inicial e seu processo de debate nacional

¹³⁶ A autora também usa o termo *sulear* em referência a Paulo Freire (BRASILEIRO, 2016).

(BRASILEIRO, 2016). Essa observação é pertinente, porque o nome dos protagonistas que compuseram a Base não consta na Primeira Versão; eles só foram aparecer a partir da Segunda Versão. Entretanto, era possível conferir as autorias clicando no Portal da Base, ícone “O que é uma BNCC?” e, em seguida, o ícone “Os Protagonistas”. Esse último abria um texto que apresentava os autores (suscintamente), e que por sua vez, continha um link que direcionava a uma página com todos os nomes da equipe de assessores, coordenadores e especialistas, bem como sua proveniência.

Com relação à estrutura do documento, Gariglio (2016) menciona que são claras as ideias, os princípios e os objetivos de aprendizagem para a Educação Básica em geral e para as suas diferentes etapas. Rezer (2016) relata que, de forma geral, o texto da BNCC está bem escrito, com boa fluência na leitura, encadeamento e coerência interna. No entanto, apresenta alguns problemas, tanto de forma como de conteúdo. Soares (2016), por sua vez, afirma que o texto apresenta elementos necessários para o uso como uma diretriz, mas requer descrição e complementações explicativas para os leitores, em especial, professores. Ela relatou que há contextualização legal e oficial acerca da necessidade de uma orientação curricular para a Educação Básica, no entanto, não foi notada uma concepção filosófico-educativa para nortear a finalidade básica da educação e toda a proposição educativa deve anunciar o aporte teórico e epistemológico.

A contextualização legal mencionada por Soares (2016), a nosso ver, não foi muito bem desenvolvida nessa Versão. Há, sim, embasamentos normativos para sua construção e orientação para a Educação Básica – DCN 2013, PNE 2014-2021, CF 1988, LDBN 1996 – mas eles estavam mais aclarados no Portal da Base. Logo, esse documento em específico não trazia informações complementares, mas apenas que a BNCC estava atendendo às DCN da Educação Básica e ao PNE. Com relação ao aporte teórico e epistemológico, de fato, não há muitas informações. O que é possível notar é um direcionamento aos pressupostos previstos nas DCN no que tange à formação geral escolar e à perspectiva cultural, no caso do componente da Educação Física.

3.2.1 Princípios Orientadores, formas de organização e conteúdo

Ao incursionarmos pelos pressupostos específicos da Primeira Versão da BNCC, Princípios Orientadores, verifica-se que seu objetivo era indicar percursos de

aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes, ao longo da Educação Básica, como parte dos seus direitos à educação. Esses percursos envolviam doze direitos, os quais consideraram as dimensões ética, estética e política. Na visão do documento, a escola não é a única responsável por assegurar esses direitos, mas tem um papel importante. Esses direitos, por sua vez, deveriam ser garantidos pelas áreas de conhecimento¹³⁷ e pelos componentes curriculares de forma progressiva e articulada, pelos professores, alunos e demais partícipes da vida escolar. Entretanto, só poderiam se efetivar mediante o desenvolvimento de múltiplas linguagens por parte dos educandos; o uso crítico e criativo dos recursos de informação e comunicação; a vivência cultural como algo prazeroso; a percepção e o encantamento com a ciência; e a compreensão da democracia, justiça e equidade como resultados do envolvimento e participação (BRASIL, 2015d).

As dimensões ética, estética e política que balizam os direitos de objetivos de aprendizagem da BNCC como um todo foram estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de Nove Anos, visando ao norteamento de políticas educativas e ações pedagógicas na escola. Acerca da questão ética, Santos (2001) menciona que transformar a escola em um espaço efetivamente plural seria uma das formas mais eficazes de uma educação ética ou para a ética, o que permitiria a expressão das diferenças em um espaço público de modo a incorporar todos os valores sem hierarquizá-los (SANTOS, 2001). Entretanto, essa tarefa não cabe apenas à escola. De acordo com a mesma autora,

[...] a correlação entre ética e educação na sociedade brasileira significa pensar a sociedade como um todo e todos os seus espaços públicos como agentes de educação que devem ser livremente acessados pelos diferentes componentes da esfera pública da sociedade, de toda a sua diversidade. A educação para a ética ou uma educação ética pressupõe a construção de sociedades verdadeiramente democráticas. (SANTOS, 2001, p. 6-7).

Assim, na visão da autora, a ética se ensina permitindo o convívio entre os diferentes sujeitos nos diferentes espaços públicos nos quais se possam expressar os

¹³⁷ As áreas de conhecimento são: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

valores e construir o bem comum (SANTOS, p. 7), constituindo-se, assim, como um pilar fundamental das atividades escolares e do convívio em sociedade.

Formar para a dimensão estética significa “[...] levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer.” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 18). Caso contrário, estaremos à frente de uma dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e agir, entre o sentir e o atuar (DUARTE JUNIOR, 1998).

A dimensão política, por sua vez, é constituída, de acordo com Rodrigues e Cippola (2016, p. 1), por aspectos como “[...] a bem governança de um Estado, comunidade, escolas, família, e pode ser ampliada como um espaço para negociação e compartilhamento dos interesses relativos à coletividade.”. Nesse sentido, as discussões podem envolver temas sociais e econômicos referentes “[...] às áreas da educação, cultura, saúde, segurança, meio ambiente, habitação, entre outros.” (RODRIGUES; CIPPOLA, 2016, p.1). No ambiente escolar, essas discussões podem intensificar o diálogo, a reflexão sobre a organização das sociedades, considerando o contexto sócio-histórico, inspirar reflexões e negociações sobre o que se vive no cotidiano escolar, espaço, este, de convivência coletiva. Assim, o ponto central da dimensão política no/para o currículo escolar é levar os educandos a pensar acerca da comunidade, promovendo o convívio e o respeito com os demais, além de incentivar um olhar atento ao seu entorno, para os cuidados com as relações e ambientes e com o desenvolvimento de noções de partilha (RODRIGUES; CIPPOLA, 2016).

Para as autoras,

a vivência da dimensão política possibilita o exercício da cidadania, utilizando como ferramentas a promoção de debates críticos para formação da consciência de sujeitos que olham para os arredores, fazem leituras sobre o mundo, a vida em comunidade, o bem comum, comunicam saberes comprometidos e engajados de forma ética. (RODRIGUES; CIPPOLA, 2016, p. 2).

Assim, essa dimensão pode ascender “[...] o sentido social da educação, possibilitando que o conhecimento se torne um instrumento de liberdade, com poder de convivência entre as pessoas e transformação social.” (RODRIGUES; CIPPOLA, 2016, p. 2).

Ainda em relação às dimensões apresentadas, Souza (2016) faz algumas observações positivas por terem sido consideradas no trato com o conhecimento e na efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para a autora, essas

dimensões são relevantes, mas ainda carecem de uma interdependência entre si, considerando a experiência corporal já trazida por parte dos estudantes e as relações existentes com os saberes produzidos. Assim, deve-se deixar claro como essa prática se dará na ação.

Um ponto confuso dessa Versão, para àqueles que não estão familiarizados com as normativas, localiza-se na parte que trata dos princípios orientadores, mais precisamente no tocante aos Direitos de Aprendizagem. Ao se observar a BNCC, nota-se que as áreas de conhecimento possuem objetivos gerais para o Ensino Fundamental e Médio, assim como os componentes curriculares. Nesse sentido, para a dúvida se esses doze direitos de aprendizagem também poderiam ser considerados como uma espécie de objetivo geral da Base. O quadro 7 demonstra os Direitos de Aprendizagem e as Áreas de Conhecimento relativas à Primeira Versão.

Quadro 7. Direitos de Aprendizagem e Áreas de Conhecimento – Primeira Versão

Direitos de Aprendizagem					
Baseado nas Dimensões: éticas, políticas e estéticas.					
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- Expressar-se 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 e o questionamento livre, estimulando a formação e o encantamento pela cultura;					
7- Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionarem diante das 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 nos seus 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 ao futuro da natureza e da sociedade;					
10- Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; informar-se sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica, sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços para programar prosseguimentos 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 à 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 e identificando e combatendo injustiças e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesse.					
(BRASIL, 2015d, p. 7-8, grifo nosso)					
ÁREAS DE CONHECIMENTO					
Linguagens	Matemática	Ciências Humanas		Ciências da Natureza	
- Língua Portuguesa	- Matemática	Ens. Fundamental	Ensino Médio	Ens. Fundamental	Ensino Médio

- Língua Estrangeira Moderna - Arte - Educação Física		- Ensino Religioso - Geografia - História	- Geografia - História - Filosofia - Sociologia	- Ciências da Natureza	- Biologia - Física - Química
---	--	---	--	------------------------	-------------------------------------

Fonte: Adaptado de Brasil (2015d).

Para esclarecimentos adicionais é necessário que se saiba que a criação desses direitos e objetivos de aprendizagem mencionados na Base, estavam previstos desde o PNE 2014-2024 nas estratégias de três metas diferentes. A primeira meta, em que os termos aparecem, é a 2 do Ensino Fundamental. Nela é mencionado que se deve universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população, entre seis a quatorze anos, e garantir que, pelo menos, 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência deste PNE. Assim, a estratégia 2.1 prevê que o MEC, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tem a incumbência de até o final do 2º ano de vigência deste PNE elaborar e encaminhar ao CNE, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os educandos do Ensino Fundamental. A estratégia 2.2 prevê a pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

A meta 3 do Ensino Médio prevê a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até a vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. A estratégia 3.2, balizadas para essa meta, pressupõe que o MEC, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, deveria elaborar e encaminhar ao CNE, até o 2º ano de vigência do PNE, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os educandos do Ensino Médio, em seus tempos e etapas de organização do nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum. A outra estratégia prevista para o alcance da meta e que trazia a necessidade dos direitos e objetivos de aprendizagem era a 3.3, que previa a pactuação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2014a).

Por fim, a meta 7 pretende fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem, a fim de atingir determinadas médias nacionais para o Ideb. A estratégia 7.1 dispõe sobre o estabelecimento e a implantação, mediante pactuação interfederativa, de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014a). Já a estratégia 7.2 visa assegurar que

- a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;
- b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável; (BRASIL, 2014a, p. 7).

É possível observar algumas situações, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, cujas metas preveem a universalização desses níveis educacionais com a elaboração da proposta dos direitos e objetivos de aprendizagem, que viriam a garantir uma Base Nacional Comum Curricular, até 2016. Esses pontos foram importantes para que as Instituições e demais setores interessados conseguissem a oficialização do processo de construção da BNCC em 2015. Nota-se, também, que a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a ser contemplada em uma base comum traz balizamentos apenas para o nível do Ensino Fundamental e Médio, não havendo menção à Educação Infantil. Entretanto, a Primeira Versão traz essa abrangência.

Outro ponto a ser observado é que, na meta 7, o fomento da qualidade da Educação Básica, ao longo das várias etapas e modalidades, está voltado a atingir determinadas médias nacionais para o Ideb, as quais relacionam-se aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o Ensino Fundamental e Médio, almeja-se que, pelo menos 70% dos alunos alcancem, até 2019, nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de

estudo e 50% em nível desejável¹³⁸. Já em 2021¹³⁹, a pretensão é a de que os estudantes alcancem nível suficiente em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo e, no mínimo, 80% no nível desejável. Uma vez traçado o índice em que a Educação Básica terá que atingir, em 2019 e em 2021, entendemos os motivos pelos quais houve tamanha insistência por parte dos setores empresariados (os quais se apresentam favoráveis às políticas internacionais, já relatados no tópico que trata das políticas entre 2003 e 2015), em se construir um novo currículo, um currículo comum e mensurável. Essa ação também indica certa consonância do PNE 2014-2024 e da BNCC com o ideário das políticas internacionais e dos setores empresariais do Brasil.

Souza (2016) menciona que o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem deve trazer também indícios ou ações de garantias para sua efetivação. Soares (2016) comenta que os princípios norteadores do documento são claros e apresentam uma leitura sequencial e encadeada. Brasileiro (2016), por sua vez, menciona que os Direitos de Aprendizagem devem ser considerados por todos os componentes curriculares, levando em consideração as dimensões ética, estética e política. O fato é que tais dimensões são apontadas na estrutura do documento e, depois, não são retomadas de forma explícita pelas áreas.

Ainda em relação aos direitos de aprendizagem é possível observar que quatro deles estabelecem certa relação com o componente Educação Física, sendo eles: 2, 3, 4 e 6. Brasileiro (2016) faz comentários pontuais acerca do termo ‘desportivo’ relacionado ao Direito 2. Para ela, o conceito aparece na frase do segundo direito de aprendizagem e, depois, não é usado pela Educação Física em seu documento específico. Assim como aparece pela primeira vez o termo linguagem, no Direito 4, associado a “[...] se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, escrita, das artes, da matemática [...]” (BRASIL, 2015d, p. 7), nota-se uma confusão conceitual em relação à ideia de ‘múltiplas linguagens’.

¹³⁸ Os níveis do Ideb pretendidos para 2019 são: 5,7 para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 5,2 para as Anos Finais e 5,0 para o Ensino Médio (BRASIL, 2014a).

¹³⁹ Os níveis do Ideb pretendidos para 2021 são: 6,0 para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 5,5 para as Anos Finais e 5,2 para o Ensino Médio (BRASIL, 2014a).

Ainda em relação ao Direito 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 [...]” (BRASIL, 2015d, p. 7), observa-se que todas as áreas foram mencionadas, menos a Educação Física. Há o subentendimento, por parte dos autores da Versão, de que, se estamos falando de linguagens do corpo, automaticamente, estamos falando do componente Educação Física. Contudo, isso não ocorre exatamente dessa forma, porque o componente Arte, por exemplo, também se utiliza das linguagens do corpo.

É possível notar que o Direito de Aprendizagem 3, “Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive [...]” (BRASIL, 2015d, p. 7) atribui a responsabilidade pela condição de saúde aos próprios indivíduos. Em uma leitura aprofundada, podemos entender que este é mais um discurso que tenta isentar o Governo Federal de suas obrigações para com a saúde coletiva no âmbito das políticas públicas da área.

Com relação ao Direito 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 [...]” (BRASIL, 2015d, p. 7), novamente vemos os termos relacionados aos corpos e às “práticas corporais” como sinônimo de Educação Física. Outra questão a ser observada é que os autores falam de uma dualidade que já foi muito debatida no campo da Educação Física, a exemplo da fragmentação entre corpo e mente. O fato é que toda prática corporal também é uma prática intelectual e não é correto fazer essa divisão.

Rezer (2016), por sua vez, faz algumas considerações no tópico da Base que trata dos Princípios, Formas de Organização e Conteúdo. Inicialmente ele parabeniza a inserção da ‘dimensão lúdica’ (BRASIL, 2015d, p. 9) como fenômeno privilegiado na formação escolar. Porém, ele fez duas considerações acerca do ‘brincar na escola’: a) percebe-se um barateamento da possibilidade de brincar (a ideia de aprender brincando) e b) o brincar vai perdendo espaço na escola, conforme os estudantes ficam mais velhos, em nome da formação para o trabalho ou para o vestibular. Enfrentar isso é colocar a dimensão lúdica em um horizonte de possibilidades. Tratar com cuidado o cultivo da dimensão lúdica é uma responsabilidade da escola, na direção de contribuir com uma

cultura lúdica mais presente de forma responsável no cotidiano da vida em sociedade. O quadro 8 demonstra as características dos ciclos escolares.

Quadro 8. Características dos Ciclos Escolares

Características dos Ciclos Escolares		(BRASIL, 2015d, p. 12)
Ensino Fundamental Primeiros Anos	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em continuidade à Educação Infantil, o conhecimento “[...] deve se dar em articulação com as atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos , artísticas, como o desenho e o canto, e científicas, como a exploração e compreensão de processos naturais e sociais.” (p. 9).	“Nos anos finais de Ensino Fundamental, a dimensão lúdica das práticas pedagógicas adquire outras características, em consonância com as mudanças de interesse próprias à faixa etária dos estudantes. Essas mudanças devem ser objeto de reflexão dos vários componentes curriculares que devem, ainda, considerar a necessária continuidade do desenvolvimento social e afetivo. Nessa etapa há a inserção de novos componentes curriculares, a cargo de diversos professores, o que requer que sejam compartilhados os compromissos com o processo de letramento em suas dimensões artísticas, científicas, humanísticas, literárias e matemáticas. Por isso, demanda-se uma articulação interdisciplinar consistente, considerando a convergência entre temáticas pertinentes às diferentes áreas do conhecimento: literárias, históricas, geográficas, científicas, assim como diferentes componentes podem requerer vários recursos matemáticos em diversos contextos.” (p. 9).	Ao longo do Ensino Médio, devido a um maior número de componentes curriculares, a articulação interdisciplinar é importante, no interior de cada área do conhecimento ou entre as áreas, como ao tratar de questões econômicas e sociais, a obtenção e distribuição de energia, sustentabilidade, dentre outros. (p. 9).
Aspectos da Formação que envolvem todas as Áreas de Conhecimento		
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da sociabilidade; - Desenvolvimento da curiosidade; - Desenvolvimento de atitudes éticas; - Desenvolvimento para elaborar visões de mundo e de sociedade; - Desenvolvimento de qualificação para compreender e empregar inúmeras tecnologias; - Promoção da curiosidade, imaginação e investigação. 		
Recomenda-se que os conhecimentos sejam contextualizados antes de se promover a generalização.		
Temas Integradores		
<ul style="list-style-type: none"> - Consumo e educação financeira; - Ética, direitos humanos e cidadania; - Sustentabilidade; - Tecnologias digitais; - Culturas africanas e indígenas. 		

Fonte: Adaptado de Brasil (2015d).

Com relação às áreas de conhecimento (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática), é mencionado no documento que elas expressam objetivos de aprendizagens organizados a partir das etapas da Educação Básica, das características dos alunos nessas etapas, nas suas experiências, nos contextos de atuação na vida social e, também, a partir de critérios de relevância e pertinência (os quais se materializaram nos componentes curriculares como eixos e, desses eixos, foram organizados os objetivos de aprendizagem) (BRASIL, 2015d).

Os conhecimentos a serem transmitidos constituem a base comum do currículo com o acréscimo de uma parte diversificada a ser construída em diálogo com a própria base comum, com as escolhas de cada sistema educacional ou a realidade de cada estabelecimento de ensino. Os objetivos de aprendizagem, por sua vez, consideraram as dimensões éticas, estéticas e políticas de efetivação. Essa organização finda superar a fragmentação na abordagem dos conteúdos por meio de sua integração e contextualização, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares. A integração entre os componentes curriculares de uma mesma área e entre áreas diferentes é estabelecida pelos temas integradores. O documento menciona que, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, os objetivos de aprendizagens¹⁴⁰ dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano. No caso de Arte e Educação Física, os objetivos são apresentados por ciclos de aprendizagem (BRASIL, 2015d). Nessa direção, Souza (2016) lembra que é importante trazer os temas integradores na BNCC uma vez que possibilitam aos educandos posicionarem-se de maneira ética e crítica no mundo.

Brasileiro (2016) faz uma consideração e um alerta acerca da seguinte afirmação da BNCC: “a proposta é a de que cada sistema de ensino e/o escola possa fazer suas escolhas em termos de quais linguagens e objetivos privilegiar a cada ano de escolarização” (BRASIL, 2015d, p. 17), pois ela abre margem para entendermos que as redes ou escolas podem eleger, em relação aos componentes curriculares Arte e Educação Física, quais ‘linguagens e práticas’ devem ser privilegiadas (BRASILEIRO, 2016). Com isso, há a necessidade de se problematizar e refletir acerca da possibilidade de exclusão de qualquer um dos componentes de maneira parcial ou total; e da possibilidade de as escolas contratarem professores por linguagem e/ou prática e organizarem suas aulas não mais a partir das turmas e, sim, de conteúdos (BRASILEIRO, 2016).

3.2.2 Área de Linguagens

O texto introdutório da área de Linguagens, área a qual os componentes curriculares da Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira

¹⁴⁰ O documento menciona que essa orientação não deve ser prescrita como progressão, que é mais importante observar o alcance do conjunto de objetivos (BRASIL, 2015d).

pertencem, foi julgado pelos leitores críticos. De modo geral, esse texto pode ser lido como uma escrita objetiva e pertinente, embora com algumas ressalvas. Para Gariglio (2016), o texto da área está claro e objetivo quanto à definição de suas possíveis fronteiras e/ou particularidades que a caracterizam, além de favorecer a compreensão do leitor sobre suas singularidades de produção de conhecimento e de ação sobre o mundo. Brasileiro (2016), por sua vez, menciona que a estratégia de construir um texto de apresentação da área de Linguagens, definindo objetivos gerais para a Educação Básica, é adequada e pertinente, mas sua amplitude deixa lacunas que podem ser observadas pelos diferentes componentes. O risco, segundo ela, é transformar o documento em uma lista de áreas de conhecimento. Talvez, ao recuperar o conceito central de não hierarquização e apresentar os objetivos gerais a partir dos princípios centrais da ética, da estética e da política, possa elucidar como estas áreas poderão ser objetivadas nos diferentes níveis de ensino.

Para Soares (2016), o texto da área deixa clara a finalidade das experiências e aprendizados, no entanto, a menção à Educação Física não está clara. Rodrigues (2016) afirma que o debate acadêmico sobre a classificação desse componente curricular na área é incipiente, ainda mais se for considerado para fins de graduação e pós-graduação, em que a Educação Física é reconhecida como parte da área de saúde. Nesse sentido, a autora julga ser importante a apresentação de uma justificativa acerca da presença da Arte e da Educação Física nas Linguagens ou que esta questão seja melhor abordada. Em relação à Educação Física, segundo Gariglio (2016), o componente é contemplado de forma adequada e pertinente no texto que trata da área das Linguagens.

Adentrando as particularidades do texto, o documento traz características da área, como o tratamento de conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos nas mais variadas esferas da comunicação humana, das cotidianas às formais e elaboradas. Assim, os conhecimentos oportunizados possibilitam a mobilização e a ampliação de recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação, de modo a compreender como o ser humano se constitui como sujeito, e como age no mundo social em interações mediadas por gestos, movimentos, palavras, imagens e sons (BRASIL, 2015d). Nesse excerto, nota-se a amplitude da área e a tentativa dos especialistas em discorrer a importância dos quatro componentes curriculares, os quais

são transversais. Entretanto, ao fazermos uma observação detalhada dessa questão, verificamos que os componentes não são apresentados com o mesmo peso.

No decorrer do texto, é explicado acerca da utilização do termo no plural (linguagens), o qual, segundo o documento, aponta para a abrangência do aprendizado na área, que recobre as linguagens verbal, musical, visual e corporal. Desse modo, o texto informa que a interação dos quatro componentes na mesma área busca romper com uma certa lógica de organização escolar que reforça a dissociação e a hierarquia entre as linguagens, considerando que, na vida social, os sentidos dos textos, objetos e obras são construídos a partir da articulação de vários recursos expressivos (BRASIL, 2015d). O documento explica que há tentativa de romper com certas dissociações e hierarquias entre os quatro componentes, mas finaliza o parágrafo mencionando apenas o sentido dos textos, objetos e obras como recursos importantes para a vida em articulação com outros recursos expressivos. A menção à articulação dá a entender que os outros componentes estão a serviço da linguagem oral e escrita, situação que fica melhor exposta no seguinte excerto:

Cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler textos e produzir textos em diferentes situações de comunicação. (BRASIL, 2015d, p. 29).

Conforme é possível notar, trazer um texto introdutório para explicar como os quatro componentes curriculares devem se articular, é importante e pertinente, segundo o julgamento dos leitores críticos, mas ele não traz a mesma relevância entre eles. Essa situação segue ao longo do texto, o qual explica sobre as Linguagens para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio.

No texto das Linguagens – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é mencionado que escolarização desse período deve dar continuidade aos processos da etapa anterior e Educação Infantil, “[...] considerando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras da tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem.” (BRASIL, 2015d, p. 31). É importante reconhecer a dimensão do lúdico para o aprendizado, conforme comentado por Rezer (2016), mas esse excerto requer um maior esclarecimento. Quando o texto traz “brincadeiras da tradição oral” não fica claro se está

referenciando as brincadeiras – um dos conhecimentos do componente Educação Física, passados de maneira oral, de geração a geração – ou se está mencionando as brincadeiras que se utilizam da oralidade, como por exemplo, as brincadeiras cantadas. Nota-se que não está claro porque mesmo as crianças, na etapa da Educação Infantil, já interagem em brincadeiras, momentos em que a oralidade faz parte, mas não assume sua centralidade.

Os três parágrafos que abordam a formação do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, trazem as especificidades da linguagem oral e escrita como centrais na formação da área, o que pode ser observado pelos excertos abaixo. No primeiro parágrafo é mencionado que há um desenvolvimento e consolidação por parte das crianças, quanto ao

[...] processo de percepção, de entendimento e de representação, base importante para compreender a natureza do sistema alfabético-ortográfico de escrita e de outros sistemas de registro, como signos matemáticos, os registros artísticos, cartográficos e científicos, dentre outros. (BRASIL, 2015d, p. 31).

Observa-se que não há menção às questões corporais. Somente no decorrer do mesmo parágrafo é pensado o movimentar-se por meio do trabalho em sala de aula, quadra e outros espaços de modo auxiliar os educandos a ampliarem as suas possibilidades de práticas corporais de movimento. Nessa última parte do parágrafo, há uma tentativa de valorizar todas as especificidades dos componentes curriculares. Outro ponto a se observar é que, no texto, menciona-se que a organização das Linguagens visa a romper com uma lógica de organização escolar que reforça a desunião e a hierarquia entre os componentes, mas o que se verifica ao longo do documento é o oposto, haja vista que é possível notar em alguns trechos uma maior valorização da linguagem oral e escrita sinalizando, conseqüentemente, para o componente curricular da língua portuguesa e inglesa.

O segundo parágrafo traz a seguinte afirmação: “um objetivo de aprendizagem que assume centralidade, nessa etapa inicial, é a apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica [...]” (BRASIL, 2015d, p. 32). Logo em seguida, relata-se que “concomitantemente ao processo de alfabetização, a leitura, as artes, as práticas corporais contrapõem o conjunto de linguagens imprescindíveis para a formação estética,

sensível, ética, afetiva da criança.” (BRASIL, 2015d, p. 32). Novamente verifica-se a centralidade na linguagem oral e escrita; somente depois é que se observam esforços para tentar incluir todos os componentes, por meio de suas peculiaridades. Por fim, no terceiro parágrafo é relatado que se espera, ao término dessa etapa de escolarização, concretizar-se a “apropriação do sistema de escrita alfabética”. Com essa última afirmação, constata-se a diferenciação em que se atribui maior ou menor importância entre os componentes curriculares.

O único parágrafo que menciona acerca da formação da área para o Ensino Fundamental – Anos Finais, observa-se que é uma fase em que os educandos se encontram diante de mudanças que exigem desafios de maior complexidade, os quais requerem uma leitura de mundo mais abrangente e o contato com gêneros textuais acadêmicos. Comenta-se também que a contribuição da área requer novas mediações e o aprofundamento em novos letramentos, sendo importante considerar as culturas juvenis, o contato com as expressões literárias, artísticas e corporais, a ampliação do repertório de obras e autores conhecidos, e de vivências significativas em outras línguas e culturas (BRASIL, 2015d). Mais uma vez, verifica-se a valorização das linguagens orais e escritas em detrimento de outras linguagens.

Quanto ao Ensino Médio, inicialmente é necessário mencionar que o primeiro parágrafo (que trata das Linguagens) delibera que os estudantes devem priorizar uma formação sólida geral, seja ela voltada à continuidade dos estudos em nível superior ou à aquisição de formações técnicas para o trabalho. O fato é que, independentemente dessas duas finalidades, a formação para cidadania poderia estar materializada nesse mesmo parágrafo por sua importância social e por constar no artigo 22¹⁴¹ da LDBN, como uma das finalidades da Educação Básica.

O parágrafo quinto, que trata de questões mais específicas dos quatro componentes, expõe sobre todas as possibilidades de ações das diferentes práticas de linguagem. No entanto, ao explicar que essas possibilidades podem se ampliar, menciona-se, como exemplo, a leitura e a produção de textos. Com isso, também é

¹⁴¹ O artigo 22 da LDBN afirma que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 7).

possível notar a maior valorização das especificidades do letramento. No total, foi possível constatar essa situação em quatro excertos da área das Linguagens.

Em relação a essa verificação que diferencia os componentes curriculares, dos seis leitores críticos, quatro deles também notaram (SOARES, 2016; SOUZA, 2016; GARIGLIO, 2016; BRASILEIRO, 2016) que, na área de Linguagens, há o predomínio da língua escrita e oral. Para Soares (2016), as Linguagens, ao promoverem a maior valorização da escrita e da oralidade denota uma concepção de educação não declarada. A pesquisadora ainda comenta que, na página 29, ao se evidenciar as linguagens como recurso expressivo e o letramento, minimiza-se a construção cultural elaborada do conhecimento na área, demonstrando o seu entendimento reducionista. Ela também entende que é necessário observar que os recursos da área se ampliam em oral, digital, corporal, musical, como forma de valorizar os demais componentes, para além do conhecimento de linguagem como expressão (SOARES, 2016). Nesse sentido, a compreensão da área não pode ficar restrita a um único elemento.

Souza (2016) sugere (em relação à valorização da língua escrita e da alfabetização) que, na área, sejam apresentadas instruções, objetivos e elementos do componente curricular Educação Física, de modo que seus conhecimentos e saberes possam estar presentes nos projetos pedagógicos e possibilitem uma visão que extrapole a orientação para apenas 'vivências'. A autora ainda comenta que os conteúdos provenientes da cultura do movimento e do saber-fazer teriam sido bem destacados no texto na área de linguagens, mas os saberes atitudinais e conceituais foram pouco destacados. Gariglio (2016) comenta que, apesar de reconhecer a importância do letramento no Ensino Fundamental, tal perspectiva pode reforçar determinadas hierarquias entre as disciplinares, historicamente enraizadas nos currículos escolares, além do deslocamento da finalidade de Arte e de Educação Física para outros fins que não sejam a aprendizagem dos seus conteúdos de ensino. Já Brasileiro (2016) menciona que o texto delimita que a Educação Física trata da cultura corporal de movimento, mas que, ao fazer referência ao componente, usa termos como práticas corporais e movimento. Dessa forma, a utilização dos termos movimento, gesto, signo, expressão, comunicação precisam ser melhor explicitados para que seja possível compreender o conceito de Linguagem que permeia o documento.

Brasileiro (2016) e Rezer (2016) tecem considerações para o nível do Ensino Médio. A primeira autora menciona que as questões relacionadas à Educação Física para esse nível de ensino ficaram omissas, sendo destacada apenas a ideia de transformação do corpo, que não nos parece afeta aos termos que vinham sendo utilizados para o componente. Já Rezer (2016) comenta que, devido à formação para o vestibular ou para o trabalho, essa fase da formação escolar se encontra comprometida, com sérias dificuldades de legitimação. Para o autor, em relação à expressão ‘formação integral do sujeito’ (BRASIL, 2015d, p. 34), cabe aprofundar o sentido na proposta, bem como, problematizar o barateamento que ela vem sofrendo, sob risco de fomentar ainda mais seu uso indiscriminado e o enfraquecimento de seu sentido.

Na visão de Rezer (2016), em relação às dimensões¹⁴² do Ensino Médio, seria pertinente incluir a dimensão do repertório cultural que possibilitasse a qualificação do tempo de não trabalho, ou seja, o envolvimento com a Arte, a música, a literatura, o jogo, a dança, entre outras manifestações da cultura corporal de movimento que tenham um repertório rico de experiências de vida nos momentos onde as pessoas não estejam trabalhando. Vale destacar a necessidade e a importância da dimensão prática da ‘experiência’ como aspecto fundamental para a Educação Física. Aprender com e no movimento passa a representar um salto que lança o componente em uma dimensão mais alargada, ressaltando sua importância no âmbito escolar, o qual é predominantemente constituído por experiências de formação cognitiva. Ainda, de acordo com ele, a expressão ‘a abordagem curricular precisa relacionar conhecimento e vida’ foi perfeitamente colocada na BNCC, não só por contemplar as realidades dos estudantes, mas também por apresentar a ideia de que há outras realidades.

Os critérios que definem a progressão do conhecimento da área de Linguagens são resultantes da relação, no caso da Arte e da Educação Física, com elementos pertinentes aos componentes e às características e contextos de atuação dos sujeitos da Educação Básica, as quais podem ser referentes a esferas sociais mais e menos familiares, a temáticas cotidianas ou raras; a elementos simples ou complexos; à variação

¹⁴² Rezer (2016) está fazendo referência às dimensões da área de Linguagens, sendo elas: “1) a atividade político-cidadã; 2) o trabalho e seu impacto sobre a vida social; 3) a pesquisa e a continuação dos estudos; 4) a atuação nas culturas juvenis e adultas em interação; e 5) a utilização das tecnologias e práticas culturais próprias do mundo contemporâneo.” (BRASIL, 2015d, p. 34).

na complexidade com que as experiências são vividas pelos sujeitos, entre outros. Por fim, o trabalho com cada componente curricular deve possibilitar a compreensão do mundo em que se vive, visando acolher a pluralidade e a dinamicidade das práticas linguísticas, artísticas e culturais (BRASIL, 2015d).

Com relação à progressão dos conhecimentos, o texto que trata do Ensino Fundamental não faz distinção entre os componentes, no entanto, o texto do Ensino Médio menciona que as questões linguísticas e estéticas devem ser adensadas. Entre os exemplos está a possibilidade de os educandos aprofundarem conhecimentos em fisiologia e práticas corporais. As questões estéticas fazem parte dos conhecimentos da Educação Física, mas não somente. Portanto, seria mais adequado que tivesse sido mencionado também o adensamento das práticas corporais. Isso sinaliza formas não muito claras de entendimento da Educação Física escolar.

Em relação ao quadro de objetivos de aprendizagens da área de Linguagens é possível observar que, no que tange aos objetivos gerais, dos seis mencionados, apenas dois fazem menção a pressupostos da Educação Física (2 e 4). Dois objetivos tratam de questões gerais comuns a todos os componentes (3 e 5), dois tratam exclusivamente da linguagem oral e escrita (1 e 6) e os dois que fazem menções à Educação Física também o fazem em relação à linguagem oral e escrita. Com relação aos objetivos do Ensino Fundamental, dos oito descritos no documento, quatro fazem menção à linguagem oral e escrita (1, 2, 5 e 7), dois ao componente da Educação Física (3 e 4), um faz menções gerais a todas as áreas (6) e um aborda questões acerca das tecnologias digitais (8). Por fim, com relação ao Ensino Médio, verifica-se que dos nove objetivos de aprendizagem, cinco fazem menções a questões gerais comuns às áreas (1, 2, 3, 5 e 8), dois tratam de questões exclusivas da linguagem oral e escrita (4 e 7), um faz menção a questões da Educação Física (6), e um às tecnologias digitais (8). Assim, entre os quatro componentes curriculares, verifica-se a maior consideração valorativa à linguagem oral e escrita. O quadro 9 demonstra os objetivos gerais da Área das Linguagens para a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 9. Objetivos Gerais das Linguagens

Objetivos Gerais das Linguagens		
Educação Básica	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1- Interagir com práticas de linguagem em diferentes modalidades, na	1- Dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita;	1- Interagir em debates que envolvam a coletividade e a discussão dos interesses

<p>perspectiva de sua recepção e produção, de modo a ampliar, gradativamente, o repertório de gêneros e de recursos comunicativos e expressivos;</p> <p>2- Reconhecer as condições de produção das práticas de linguagens (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, em que suporte, modo de circulação), materializadas na oralidade, na escrita, nas linguagens artísticas e na cultura corporal do movimento;</p> <p>3- Refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos, levando em conta as condições de recepção e produção;</p> <p>4- Compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e de práticas corporais como construções sociais e culturais, relacionando-as com ideologias e relações de poder;</p> <p>5- Interagir com o outro, usando expedientes comunicativos e expressivos nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo;</p> <p>6- Reconhecer a dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens, apreciando a cultura, a arte e a língua como patrimônios.</p> <p>(BRASIL, 2015d, p. 31, grifo nosso)</p>	<p>2- Viver, refletir sobre a se apropriar dos elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas;</p> <p>3- Vivenciar, refletir sobre, apropriar-se de, criar e recriar as práticas corporais;</p> <p>4- Reconhecer e valorizar a pluralidade de manifestações culturais (linguística, artística e corporal);</p> <p>5- Reconhecer e compreender o uso de outra(s) língua(s), assim como valorizar a(s) diversa(s) cultura(s);</p> <p>6- Respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações;</p> <p>7- Propiciar àqueles/as que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação aos conteúdos, o acesso à utilização de linguagens e códigos aplicáveis e de tecnologia assistiva;</p> <p>8- Aproximar-se das diversas tecnologias, permitindo não apenas sua utilização como instrumentos de comunicação e informação, mas também o entendimento crítico das relações entre sociedade e tecnologia e o intercâmbio cultural.</p> <p>(BRASIL, 2015d, p. 33, grifo nosso)</p>	<p>relativos à cidadania e à pluralidade, de modo a desenvolver, gradativamente, a atuação crítica nos processos de construção da realidade social;</p> <p>2- Explorar experiências de linguagem significativas e autênticas, reconhecendo e convivendo com a pluralidade de sentidos, em um processo de questionamento de visões de mundo naturalizadas;</p> <p>3- Refletir sobre a diversidade das linguagens, ampliando os saberes sobre o modo como elas constituem as realidades sociais;</p> <p>4- Fruir manifestações literárias e artísticas, construindo estratégias ou modos específicos de leitura, frente a manifestações que envolvem um trabalho de linguagem inusitado, de rompimento com o estabilizado, ao investir no efeito de estranhamento de um mundo recriado, renovado e não prescrito;</p> <p>5- Produzir eventos de linguagem sintonizados com diversas esferas sociais, de forma crítica, desenvolvendo saberes que auxiliem na reflexão sobre fazeres e valores relacionados ao trabalho, ao estudo e à arte;</p> <p>6- Refletir sobre o corpo em transformação em uma perspectiva de respeito e de valorização da diversidade humana;</p> <p>7- Apropriar-se do patrimônio cultural, compreendendo a diversidade das culturas brasileiras e estrangeiras, bem como o processo de disputas e de legitimação de culturas que acontece, fundamentalmente, pela via da linguagem;</p> <p>8- Produzir conhecimento, dominando recursos de linguagem que favoreçam o levantamento e a organização de dados das realidades humanas e o debate sobre essas realidades;</p> <p>9- Explorar práticas de linguagem no universo digital [...].</p> <p>(BRASIL, 2015d, p. 35-36)</p>
---	--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2015d).

O predomínio das especificidades do letramento também foi apontado por Brasileiro (2016). Para ela, nos objetivos gerais da área, fica cada vez mais explícita a ideia de Linguagem como recurso comunicativo. Souza (2016) relata que os objetivos de aprendizagem são apresentados a partir de uma base epistemológica, e isso pode gerar um conflito de ideias na organização dos conteúdos dos componentes, tornando determinadas temáticas recorrentes e outras menos, o que deixa 'solta' a relação dos conteúdos que os professores precisam trabalhar. Já Gariglio (2016) considera adequados e pertinentes os conteúdos para a Educação Básica, pois eles favorecem uma compreensão longitudinal e abrangente das linguagens na totalidade desse nível escolar. Para o autor, os objetivos de aprendizagem das Linguagens também podem

possibilitar a melhor compreensão por parte dos professores quanto ao papel específico de cada componente e das múltiplas possibilidades de interconexões entre eles. Para Rezer (2016), os objetivos gerais representam uma lista de temas a serem estudados do ponto de vista teórico pelos professores das escolas. Os seis objetivos abrem um amplo leque de discussões acerca do que se quer dizer quando se aborda esses temas. Por isso é necessário empregar o significado sem polissemia.

Souza (2016) menciona que é importante a interlocução entre as quatro áreas de aprendizagem materializadas nos objetivos e delineamentos para que os conteúdos não sejam fragmentados na prática. O discurso não pode ser distanciado da prática. Rodrigues (2016) afirma que não fica claro como será a integração entre os quatro componentes curriculares, pois os objetivos foram elaborados a partir do acúmulo teórico e de experiências de ensino de cada componente, com muitas limitações no que se refere ao diálogo interdisciplinar entre especialistas, professores das escolas e das universidades. Acerca dessa questão, Gariglio (2016) comenta que existe uma quase inexistência de reflexão sobre as possibilidades entre e inter-relações entre áreas e os conhecimentos. Nesse sentido, faz-se necessária uma problematização que não fique restrita às especificidades dos conteúdos disciplinares.

Souza (2016) menciona ser importante trazer exemplificações das questões das práticas corporais no texto das linguagens, de modo a apontar indícios e caminhos para o trato com os conteúdos serem trabalhados. A mesma autora considera que o desenvolvimento da linguagem corporal também deva estar contemplado nos objetivos gerais dessa área. Ainda sobre o termo referente às “práticas corporais” presentes nas linguagens, a autora pede cautela com relação à sua utilização. Já Soares (2016) comenta, quanto ao texto das linguagens, que ele ora faz referência às práticas corporais, ora à cultura corporal de movimento, algo que não permite o entendimento do aporte teórico e a concepção dos termos. Isso, segundo a autora, confunde o leitor e fragiliza as tentativas de superação dos ‘desafios didáticos’ e das estratégias para o ensino.

3.2.3 Educação Física e Educação Infantil

Um aspecto interessante e, ao mesmo tempo, polêmico, relacionado ao campo profissional da Educação Física para os níveis da Educação Infantil e Ensino

Fundamental - Anos Iniciais é a questão da unidocência, situação em que apenas um professor ministra todas as matérias ao longo do ano. Acerca desse assunto, três, dos seis especialistas teceram observações e contribuições. Brasileiro (2016) explica que a unidocência é apresentada na BNCC como um elemento que poderá diferenciar a articulação dos saberes e fazeres, evitando a ‘fragmentação dos conhecimentos e uma hierarquização entre as linguagens’ (BRASIL, 2015d, p. 34). Para a autora, esse é um tema polêmico e a visão apresentada pelo documento é simplista. Agora, no que concerne ao campo de experiências da Educação Infantil, ‘Corpo, Gestos e Movimentos’, a autora menciona que ele reúne objetivos que estão mais afetos ao campo da Educação Física. Certos termos, como por exemplo, ‘movimento e gestos’, ‘práticas corporais’, ‘comunicar corporalmente’, precisam, segundo ela, ser recuperados ou alinhados à discussão do documento do componente (BRASILEIRO, 2016).

Souza (2016) pensa ser um momento oportuno para trazer essas discussões acerca da presença e da valorização do professor de Educação Física nesses espaços de intervenção e, caso o documento não traga essas indicações, está deixando passar um momento significativo na história do campo para garantir, minimamente, a presença desse profissional. Para a referida pesquisadora, a Educação Física deveria ganhar espaço nas orientações e objetivos específicos da Educação Infantil. Sua sugestão é que inclua a escrita da obrigatoriedade nos Objetivos Gerais da Educação Física para a Educação Básica e nos Objetivos Gerais do Componente Curricular da Educação Física na Educação Infantil.

Concordando com Souza (2016), Soares (2016) também observou que não há registro da presença do professor de Educação Física na Educação Infantil. Ela também verificou que o documento explicita que o componente curricular Educação Física não se articula à organização do trabalho pedagógico. Isso reduz a intervenção do professor formado em Educação Física apenas aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde é exigido o domínio do conhecimento específico e a organização de trabalho pedagógico adequado. Sendo assim, é necessária clareza quanto à inserção do componente curricular Educação Física, bem como o esclarecimento da obrigatoriedade e funcionamento desse componente curricular para a Educação Básica, uma vez que sua estrutura para os Anos Iniciais é diferenciada dos demais componentes. Para ela, os

objetivos de aprendizagem, por ano de escolarização, também não favorecem a compreensão da proposta (SOARES, 2016).

3.2.4 Componente Curricular da Educação Física

A Educação Física é apresentada com propósitos republicanos de alinhamento à Educação Básica, os quais se relacionam à possibilidade de transmitir às gerações seguintes “[...] a preservação e a reconstrução da herança científica e cultural acumulada pela humanidade sob a forma de conhecimentos sistematizados [...]” (BRASIL, 2015d, p. 95). Nesse sentido, a Educação Física trata das práticas corporais em suas diversas formas de codificação, de significação social e de construção de sentidos e significados, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos (ao longo da história) e do patrimônio cultural da humanidade. Ela também possibilita “[...] a construção de conhecimentos teórico-práticos contextualizados acerca da cultura corporal de movimento[...]”, com a capacidade “[...] de promover a participação confiante e autoral dos/as estudantes na sociedade, bem como a ampliação dos recursos do cuidado de si e dos outros.” (BRASIL, 2015d, p. 95). Não oferecer a possibilidade de ter a experiência da linguagem corporal ocasionará uma perda na oportunidade de perceber o mundo e a si próprio/a de um modo singular (BRASIL, 2015d).

Assim como a discussão acerca do que vem a ser Educação Física escolar perpassou várias discussões e entendimentos manifestados por diversas teorias desenvolvidas com os avanços da sociedade (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994; FREIRE, 1989; BRACHT, 1999; dentre outras), o termo cultura corporal de movimento (CCM) também perpassa muitas discussões, conforme mencionado por Lima e Lima (2012). Segundo os autores, o termo tem sido debatido por autores no campo da Educação Física, como por exemplo, Betti (2001, 2003), Bracht (1996), Kunz (1991), Daolio (2004) e Soares et al. (1992) que utilizam expressões diferenciadas para tratar do mesmo conceito. Os autores ainda relatam que, ante a perspectiva da Educação Física como prática social, surgiram várias conceituações, dentre elas: cultura corporal de movimento, cultura de movimento e cultura corporal. Todas elas têm em comum a representação corporal de diversas manifestações humanas, na qual a cultura do

movimento ou cultura corporal é ressignificada, assim como constatada a dimensão simbólica no comportamento humano.

Para Bracht (1999), na cultura corporal de movimento, o movimentar-se é uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte, construtor de cultura e possibilitada por ela. É, ainda, linguagem específica e, como cultura, habita o mundo do simbólico. Em linhas gerais, a função da Educação Física, considerada por Betti (1994), seria a de auxiliar na mediação simbólica do saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimenta, por meio da linguagem verbal e outros signos não verbais, conduzindo-o a ter autonomia para o usufruto da cultura corporal de movimento.

Lima e Lima (2012) mencionam que o conceito de cultura corporal de movimento aborda a Educação Física como um campo que lida com as expressões corporais que o homem produziu socialmente, que foram historicamente acumuladas pela humanidade e que necessitam ser transmitidas, difundidas, vivenciadas e ressignificadas pelas gerações, a fim de contribuir para o processo de humanização. Os conteúdos destacados que abarcam a cultura corporal de movimento são: o jogo, o esporte, a atividade rítmica, a luta, a ginástica, mas eles não se limitam a cinco práticas corporais; dessa forma, outros podem ir sendo incorporados.

Fensterseifer (2005), por sua vez, expõe o entendimento de quais conteúdos e objetivos, em termos conceituais, podem ser considerados na Educação Física pela cultura corporal de movimento (CCM). Entretanto, o autor compreende que as questões acerca de qual domínio pertencem as práticas corporais que compõem a CCM, que domínio pertence à Educação Física como componente curricular e como se relacionam, devem manter um constante diálogo. Isso não significa dispor de uma hierarquização dos domínios, mas, sim, reconhecer suas especificidades 'no mundo', na produção do conhecimento e nas práticas pedagógicas. Assim, segundo o autor, os conteúdos expressos em seu estudo, como pertencentes à CCM são: jogos; lutas; danças; ginásticas; esportes; conhecimentos sobre o corpo. Já os objetivos da CCM, na Educação Física escolar, seriam tematizar os conteúdos apresentados, potencializando os alunos a vivenciarem essas expressões da cultura, estabelecendo uma relação crítica e autônoma, o que significa ter critérios para analisar e capacidade de interferir em sua produção de sentidos. Ele ainda comenta que dar conta das questões que permeiam

essa discussão não é tarefa fácil, devido às próprias dificuldades da atividade educacional e, em particular, pela ausência de se pensar a Educação Física como componente curricular, o que significa ter um compromisso com o conhecimento nas dimensões do se-movimentar. Ao mencionar Betti (1998), Fensterseifer (2005) traz a preocupação no sentido de que não se perca a riqueza da especificidade da Educação Física ao deixar que ela se transforme em apenas um discurso sobre a CCM.

Acerca do termo cultura corporal de movimento, Brasileiro (2016) relata que ele é elucidado, atribuindo como responsabilidade da Educação Física o tratamento de práticas corporais que propiciam uma dimensão do conhecimento que os estudantes não teriam acesso via outra área de conhecimento, podendo diferentemente do escrito no texto, ser vivenciado em outros espaços socioculturais.

Para Rezer (2016), o excelente argumento firmado de que a Educação Física pode 'gerar' conhecimento específico, insubstituível de sua responsabilidade, embora já presente em algumas produções do próprio campo, ainda carece de elementos densos, de espectro alargado. Aqui temos uma questão de fundo da mais alta importância: as finalidades específicas da EF escolar. Portanto, seria importante dar lugar de destaque no documento a esse aspecto ainda pouco valorizado, inclusive no interior do próprio campo da EF.

Brasileiro (2016) afirma que o documento expõe uma forma de apresentação das manifestações da Cultura Corporal na página 109, sem o termo movimento, o que remete às 'brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; práticas corporais rítmicas'. À primeira vista, dá a impressão de que foi feita a incorporação de algumas práticas corporais que vinham sendo tratadas dentro de outros fenômenos, como as práticas corporais de aventura que eram tratadas pelo esporte. Vale lembrar que nos objetivos iniciais da BNCC aparece o termo desporto, e não há menção ao mesmo no restante do texto da Educação Física.

Os autores teceram considerações acerca da construção de um texto de apresentação do componente Educação Física. Para Brasileiro (2016), o texto configura-se como importante por apresentar o reconhecimento dos desafios que o campo ainda enfrenta no cenário nacional, mas ao fazê-lo e optar por uma proposição/compreensão da área (cultura corporal de movimento), é necessário deixar claro e alinhar as

delimitações posteriores. Na apresentação do componente curricular, reconhece-se que ele trata de práticas corporais, mas ao longo do texto aparecem termos que não foram apresentados anteriormente. Ela também afirma que, ao se alterar o que é comum em outros documentos curriculares, deve-se fazer com consistência argumentativa necessária à compreensão dos leitores, algo que não foi materializado no texto.

Para Rezer (2016), Souza (2016), Gariglio (2016) e Soares (2016), a estratégia de construir um texto de apresentação do componente da Educação Física que defina os objetivos gerais para a Educação Básica é pertinente e adequada, mas há algumas considerações. Gariglio (2016) entende que o texto precisa ser adensado com a inclusão e/ou aprofundamento de aspectos pedagógicos específicos da Educação Física. Para ele, há uma desproporção ou desequilíbrio entre a fundamentação do componente e os objetivos de aprendizagem. Ele ainda comenta que, embora a redação esteja pertinente e adequada, deveria dar ênfase a questões relacionadas à relevância social da Educação Física e do seu papel no desenvolvimento pessoal dos estudantes como, por exemplo, ao reconhecimento da Educação Física como componente curricular nos ordenamentos legais vigentes no país; ao maior aprofundamento no debate sobre o tipo de racionalidade que seria própria dos conhecimentos do componente curricular; à reflexão aprofundada da relação entre o ensino da Educação Física escolar, o mundo do lazer, o campo da saúde e a necessidade de se pensar em possíveis conexões entre a Educação Física na escola e o mundo do trabalho.

Ainda acerca do texto de apresentação do componente, Soares (2016) afirmou que ele permite a leitura e a compreensão da organização do conhecimento. Nesse sentido, o trato com o conhecimento confere sentido e significado ao que é construído socialmente com vistas à transformação do sujeito/sociedade no conjunto e nas demais linguagens. Em relação às práticas corporais e cultura corporal de movimento, o texto não deixa claro o aporte teórico e a concepção desses termos; confunde o leitor e fragiliza a construção para superar os 'desafios didáticos' e estratégicos para o ensinar.

Os especialistas que compuseram o texto do componente da Educação Física na BNCC, ao discorrerem acerca de suas características, manifestaram algumas preocupações em forma de desafios a serem superados. O primeiro deles relaciona-se a questões de legitimação ético-política e sua superação incide na formulação de um

sentido para a área, articulada à função social da escola, no contexto de uma sociedade democrática e republicana. O segundo refere-se a questões curriculares e para a superação dos desafios necessita-se de progressões com maior grau de complexidade e maior densidade crítica no decorrer dos anos escolares. O terceiro refere-se aos desafios interdisciplinares para sua superação, o que requer o diálogo com os conhecimentos produzidos/trabalhados nas demais áreas e componentes curriculares. Por fim, há desafios didáticos que necessitam de elaboração de estratégias para ensinar e avaliar os conteúdos em uma perspectiva coerente aos propósitos do componente na área de Linguagens (BRASIL, 2015d).

Em relação aos desafios apontados pelos especialistas, Rezer (2016) elogiou a exposição deles por serem desafios históricos; também mencionou que eles foram muito bem apresentados. Para o autor, esse enfrentamento como possibilidade de superação deve ser entendido como responsabilidade coletiva, envolvendo professores de diferentes redes escolares e universidades.

O documento menciona que a Educação Física trabalhará com as seguintes manifestações da cultura corporal: brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais de alternativas; práticas corporais de aventura; e práticas corporais rítmicas. O texto também frisa que esses saberes são apenas algumas possibilidades, ou seja, são sugestões. Ao explicar sobre o componente, também apresenta uma vasta possibilidade para enriquecer a experiência dos educandos da Educação Básica, compreendendo saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonísticas que se apresentam no espaço escolar, mas não se restringem a ele (BRASIL, 2015d).

Os saberes da Educação Física são traduzidos em objetivos de aprendizagem (gerais e específicos), os quais são expressos por oito dimensões do conhecimento: experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário (BRASIL, 2015d).

Em relação aos textos introdutórios, os dados da consulta pública (indivíduos, organizações e escolas) demonstraram que, nos quesitos “clareza” e “pertinência e

relevância” da proposta, a maioria dos participantes respondeu “concordo fortemente” (BRASIL, 2016c).

Quanto aos Objetivos Gerais de Aprendizagem da Educação Física, Gariglio (2016) comenta que eles são relevantes em face das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. Ele também os julgou adequados e pertinentes. Soares (2016) considerou adequado, mas, pertinente, somente em parte. Já Brasileiro (2016) relatou que o componente tenta dar conta dos princípios que irão orientar a organização dos objetivos de aprendizagem, mas há necessidade de se observar o uso de termos. Por fim, Rezer (2016) sugere a substituição de alguns termos. Os Objetivos Gerais podem ser observados no quadro 10.

Quadro 10. Objetivos Gerais do Componente Educação Física – Primeira Versão

Educação Física	
Objetivos Gerais da Educação Física Na Educação Básica	<ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.); 2) Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às diferentes práticas corporais; 3) Experimentar, fruir/desfrutar e apreciar a pluralidade das práticas corporais, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo; 4) Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade; 5) Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo; 6) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia, religião; 7) Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão; 8) Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/ impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva; 9) Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas.

Fonte: Brasil (2015d).

Como novidades para o componente da Educação Física, pode-se observar que seus elaboradores descreveram, ao invés do nome dança, o termo práticas corporais rítmicas. Já no âmbito das práticas corporais, essa Versão apresenta as práticas corporais de aventura, os exercícios físicos e as práticas corporais alternativas. No entanto, não há detalhamentos dessas práticas; o documento traz somente os objetivos

de aprendizagem por práticas corporais. O quadro 11 apresenta as práticas corporais organizadas por ciclos e seus objetivos.

Quadro 11. Práticas Corporais ao longo dos ciclos e a quantidade de objetivos específicos por prática corporal

Práticas Corporais e a quantidade de Objetivos de Aprendizagem	Ensino Fundamental – Séries Iniciais 1º Ciclo - 1º, 2º e 3º Anos	Ensino Fundamental – Séries Iniciais 2º Ciclo - 4º e 5º Anos
	- Brincadeiras e Jogos: 8 - Esportes: 7 - Ginásticas: 5 - Práticas Corporais Rítmicas: 7	- Brincadeiras e Jogos: 8 - Esportes: 9 - Ginásticas: 7 - Práticas Corporais Rítmicas: 7 - Lutas: 11
	Ensino Fundamental – Séries Finais 3º Ciclo - 6º e 7º Anos	Ensino Fundamental – Séries Finais 4º Ciclo - 8º e 9º Anos
	- Esportes: 11 - Ginásticas: 7 - Práticas Corporais Rítmicas: 7 - Lutas: 9 - Exercícios Físicos: 6 - Práticas Corporais de Aventura: 8	- Esportes: 11 - Práticas Corporais Rítmicas: 7 - Lutas: 9 - Exercícios Físicos: 8 - Práticas Corporais de Aventura: 8
	Ensino Médio 5º Ciclo – 1º, 2º e 3º Anos	
	- Esportes: 13 - Práticas Corporais Rítmicas: 8 - Exercícios Físicos: 8 - Práticas Corporais Alternativas: 10	

Fonte: Adaptado de Brasil (2015d).

Quanto aos Objetivos Específicos por prática corporal, Gariglio (2016) os julgou adequados e pertinentes para cada etapa da Educação Básica. Para Soares (2016), há necessidade de que se faça uma revisão no conjunto de objetivos e no espaço ocupado por eles no texto em detrimento de outros elementos, como os aspectos metodológicos e a sequência didática.

Em relação às dimensões do conhecimento, nota-se uma escrita confusa, pois o texto relata que são oito, mas parecem ser apenas seis: “[...] experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário” (BRASIL, 2015d, p. 98).

Acerca dessas dimensões, Soares (2016) afirma ser necessário explicar o critério para essa indicação e a teoria pedagógica que estrutura a organização do conhecimento ou deixar esclarecida qual teoria deve ser referendada pelas escolas no Projeto Político Pedagógico ou pelos professores. Ela ainda relata que as oito dimensões requerem clareza e detalhamento de termos e expressões. Souza (2016), por sua vez, menciona que o texto é claro quanto às dimensões que orientaram a organização dos objetivos de

aprendizagem. Entretanto, deve-se lançar um olhar minucioso para cada ciclo de aprendizagem. Já Brasileiro (2016) identifica que as dimensões dialogam com os princípios apontados no documento geral e favorecem a leitura e a compreensão acerca de como os conhecimentos da Educação Física são tratados ao longo do processo de escolarização, explicitando um ensino não estagnado ou por etapas, mas, sim, em processos contínuos de apreensão de conhecimento.

Ainda acerca desse assunto, Rodrigues (2016) considera que a formulação dos objetivos por meio das dimensões favorece em parte a leitura e a compreensão dos diferentes conhecimentos do componente. No entanto, é importante definir qual o entendimento delas (dimensões) na proposta da BNCC. Rezer (2016), ainda relata que as palavras utilizadas não são comuns ao cotidiano de vários professores, a exemplo do termo 'protagonismo comunitário', entre outros. Uma sugestão seria esboçar determinada compreensão acerca das dimensões e objetivos, ou indicar referências que permitam o entendimento aos docentes, ou ainda, expressar palavras-chave.

Os leitores críticos também teceram considerações acerca dos objetivos específicos e da divisão escolar por ciclos. Em relação aos objetivos específicos, Soares (2016) comenta que não há clareza no texto no que tange à finalidade das experiências e aprendizados do componente. Assim, ela sugere rever a articulação entre os objetivos de aprendizagem, questionando se eles se articulam aos objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da Educação Básica. Souza (2016) explica que deve ser dosada a estruturação dos objetivos de acordo com o ciclo, sendo necessário reestruturar e redimensionar os objetivos. Ela também aponta que os objetivos de aprendizagem por prática corporal deveriam ter uma reorganização em sua distribuição nos ciclos.

Em relação aos objetivos específicos divididos por ciclos de escolarização, Gariglio (2016), Souza (2016) e Rezer (2016) também julgaram ser pertinentes e adequadas as redações dos objetivos e os objetivos por ciclo, no entanto, teceram algumas considerações. Souza (2016) acrescenta que deve haver um cuidado com a redação dos objetivos propostos para as diferentes etapas, no sentido de que não se tenha vários verbos, ações em um mesmo objetivo, pois na ação cotidiana, o professor precisa ter clareza quanto aos encaminhamentos da ação. A autora também menciona que os objetivos gerais deveriam aparecer de forma aprofundada nos específicos – por práticas

corporais. Segundo ela, os objetivos gerais da Educação Física se articulam com os objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da Educação Básica, mas seria importante trazer outros saberes e conhecimentos como objetivos que podem ser destacados ao longo do documento da BNCC. Por fim, Souza (2016) sugere que se reveja a organização dos objetivos de aprendizagem; cada ciclo, em especial para o Ensino Fundamental, pois apresentam excessos de objetivos a serem contemplados.

A escolha por apresentar os objetivos de aprendizagem específicos por ciclos de escolaridade traz duas situações a se considerar na prática docente. Um ponto positivo, nessa proposta, é que há um maior tempo para desenvolver com os alunos o que foi recomendado. O negativo é que nem sempre são os mesmos professores que trabalham com as mesmas turmas para dar sequência aos conteúdos. Assim, corre-se o risco de os educandos terem acesso aos mesmos conhecimentos do ano anterior. Entretanto, uma solução simples seria que os governos, seja qual for a instância, possibilitassem um período durante as formações continuadas ofertadas para que os docentes da mesma disciplina organizassem a proposta da melhor forma, levando em conta a realidade escolar de cada estabelecimento, uma vez que no artigo 62, parágrafo 1º, é relatado que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, p. 24).

Para Soares (2016), as práticas corporais por ciclos e a oferta de cada uma nos ciclos devem ser revistas em função da proposta estar parecendo atender a diferentes locais e grupos, com uma tentativa de homogeneizar sem explicar a base teórica, o que não dá clareza aos leitores. Ela também considera ser necessário rever a articulação com os objetivos por ciclo e se esses se articulam aos objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da Educação Básica. Sua sugestão é pensar a organização da aula a partir dos objetivos e conteúdos por ciclo, usando descritores pedagógicos a partir das teorias pedagógicas da Educação Física para orientar a práxis, exemplificando com indicadores metodológicos e com a organização da aula. Nesse sentido, ela propõe que a organização do trabalho pedagógico seja refletida a partir dos momentos freirianos¹⁴³ do ‘estudo da realidade, da organização do conteúdo, da aplicação do conhecimento’,

¹⁴³ Para melhor saber, conferir em Aragão (2004).

trazendo uma sequência didática por ‘blocos didáticos móveis’ que se denominam: ‘como fazer, diferentes formas de fazer, fazer com o outro’.

Rezer (2016) sugere incluir no 3º ou 4º Ciclos um ou mais objetivos que permitam compreender melhor o conhecimento do próprio corpo, tanto do ponto de vista biológico, quanto fisiológico e anatômico. Já Rodrigues (2016) menciona que a opção adotada amplia o tempo de ensino-aprendizagem se comparado ao tempo anual do currículo seriado. Contudo, falta a justificativa por tal opção. Corroborando com a autora, Brasileiro (2016) também relata que essa diferenciação na apresentação dos objetos por prática corporal em ciclos não trouxe nenhum debate para sua justificativa.

Ainda em relação à definição de objetivos de aprendizagem por ciclos de escolarização, Gariglio (2016) afirma que parece estar adequada e afinada com as orientações da LDBN e que esse esforço pode ajudar o professor a dar respostas mais claras e sólidas quanto à progressão de conhecimentos na Educação Básica. Em relação à adequação e pertinência dos conhecimentos e objetivos de aprendizagem para o ano e etapa da Educação Básica, ele entende que deva ser suprimido qualquer tipo de classificação interna aos blocos de conteúdos (esportes de invasão, de taco, de rede, parede, rebote, invasão, lutas presentes na comunidade, lutas de cura média e longa distância, entre outras classificações) e possíveis prescrições decorrentes como, por exemplo, a de que determinadas modalidades internas a cada um dos conteúdos deva ser ensinada em determinadas etapas da Educação Básica e não em outras. Nesse ponto, o autor faz coro às críticas feitas pelas entidades de pesquisa em educação ao caráter excessivamente normativo da BNCC, com relação ao perigo da modelização e homogeneização por meio de processos de administração centralizada, ignorando realidades locais, especificidades, possibilidades e necessidades.

Assim, o mesmo autor sugere que a proposta de constituição de cinco ciclos de escolarização seja melhor justificada, devendo levar em conta a argumentação sobre progressão de conteúdos no texto de apresentação, na área de Linguagens e no texto do componente curricular da Educação Física. Também é importante pontuar que a definição dos ciclos de formação da Educação Física seja pensada em diálogo com os ciclos de escolarização já existentes nas redes de ensino. Outra sugestão é que se construa um documento mais aberto e que aponte alguns dos conteúdos de ensino da

EF (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e outros) e objetivos de aprendizagem para as diferentes etapas da Educação Básica, com as devidas variações no grau de criticidade e complexidade no trato pedagógico para com os conhecimentos (GARIGLIO, 2016).

Oportunizar uma nova classificação para a área dos esportes não deixa de ser positivo por trazer à reflexão novas possibilidades, mas não parece ser necessário toda essa divisão em um currículo comum que se constrói como orientação. Por outro lado, é justamente por ser uma orientação curricular que os especialistas fizeram essa proposição, a qual também pode ser observada no livro 2 do Programa Segundo Tempo, produzido pelo Ministério do Esporte em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a editora da Universidade Estadual de Maringá.

Para os currículos escolares da Educação Física, em nível de Brasil, isso é novo e, por vezes, esse “novo” vem acompanhado de receios. Nesse sentido, antes de se apresentar uma negativa, como a de Gariglio (2016), uma possibilidade seria permitir que os profissionais da área experimentassem, na prática cotidiana, o desenvolvimento dessa proposta. É fato que existe a possibilidade dessa organização ser pouco significativa e, nesse sentido, deveria haver uma observação bem clara no próprio documento da BNCC, justificando que, caso a estruturação proposta não surta efeitos positivos, ou pouco positivos, que os estabelecimentos tenham a possibilidade de buscar uma organização melhor. Por outro lado, e pensando acerca dessa situação, a sugestão de Gariglio (2016) quanto à BNCC ter o caráter de um documento mais aberto, que aponte alguns dos conteúdos de ensino da EF e objetivos de aprendizagem para as diferentes etapas da Educação Básica, com as devidas variações no grau de criticidade e complexidade no trato com os conhecimentos, parece ser a mais chamativa, haja vista que diversas formações acadêmicas direcionam a progressão dos conteúdos dessa maneira e os muitos professores, por sua vez, também se utilizam dessa estruturação.

Para Brasileiro (2016), todos os outros componentes curriculares apresentam seus objetivos ano a ano, menos Educação Física e Arte, que o faz por ciclos. Assim, segundo ela, essa opção é um equívoco e deve ser revisto o porquê dessa diferenciação. Já Rezer (2016) questiona qual o documento ou referência adotada para a organização dos

objetivos e, tanto ele, quanto Brasileiro (2016) mencionaram que a decisão pela escolha da proposta deva ser justificada.

Com relação à organização das práticas corporais, Rezer (2016) relata que há um problema de concordância com a expressão '[...] foram formulados por prática corporal [...]' (BRASIL, 2015d, p. 98). Assim, o autor sugere que seja revista a redação; que se discuta se esse é o sentido a ser empregado (caso seja, deve-se redigir a frase explicando que a proposta indica o estudar e o experimentar/conhecer diferentes práticas corporais, a partir de diferentes objetivos específicos, em aulas didaticamente estruturadas em cinco grandes ciclos); e que se debata sobre a compreensão do termo 'por práticas corporais'.

Para Gariglio (2016), a estruturação dos conhecimentos em práticas corporais favorece, de forma parcial, a leitura e a compreensão dos diferentes tipos de conhecimento do componente. É parcialmente porque, no entendimento do autor, cada bloco de conteúdo (práticas corporais) deveria ser precedido de uma sucinta apresentação de suas particularidades, o que ajuda os professores na compreensão dos diferentes conteúdos. Contudo, nesse caso, não é o que o documento aborda. Soares (2016), por sua vez, menciona ser necessário informar a base de referência teórica utilizada na organização dos conhecimentos.

Brasileiro (2016) comenta que há um deslocamento da classificação das práticas corporais, pois, ao invés de tratar dos fenômenos, são listadas as suas formas de apresentação, a exemplo da ginástica, que vai ser apresentada no plural e detalhando suas formas de apresentação (ginástica geral), com exceção dos exercícios físicos, que são tratados separadamente na relação com a atividade física. Souza (2016) aponta para a possibilidade de trazer estratégias de ensino que possibilitem a ampliação e o aprofundamento de cada saber-conhecimento do componente Educação Física, de acordo com os níveis de ensino. E, para finalizar essa questão, Rodrigues (2016) comenta que a proposta da BNCC para o componente expressa a dificuldade em padronizar objetivos e conteúdos ao longo das séries e ciclos de escolarização, a partir de critérios tradicionalmente reconhecidos e válidos para outras disciplinas, como a matemática, as ciências e as línguas. Observa, ainda, não haver um consenso na área sobre essa questão.

Com relação à progressão dos objetivos de aprendizagem ao longo das etapas e entre as etapas de escolarização, Rezer (2016) relata que parece ser adequada. Soares (2016) menciona ser importante destacar e enfatizar os principais elementos corporais ou da cultura corporal em cada nível de ensino, para se ter uma maior clareza desses elementos. Discordando desses autores, Souza (2016) afirma que a progressão dos objetivos de aprendizagem do componente curricular para a Educação Básica deve ser revista, uma vez que algumas dimensões se sobressaem, deixando pouco espaço para outras dimensões no mesmo ciclo. Brasileiro (2016), por sua vez, relata que as transições ocorridas ao longo dos componentes devem progredir com base em alguns critérios e que também há diferentes formas para a progressão, de acordo com cada prática corporal. Nos jogos e brincadeiras é tomada a dimensão do espaço geográfico, indo da comunidade e região (1º ciclo) ao Brasil (2º ciclo). As práticas corporais rítmicas partem da comunidade, estado, região, país e só nos dois últimos ciclos perde essa característica. Nos esportes aparece um processo de classificação de jogos esportivos, diferenciando-os por locais de sua execução ou base de sua ação, finalizando com esportes que tenham potencial para práticas de lazer. Esse formato também vai aparecer de forma um pouco variada na ginástica e nas práticas corporais de aventura.

Com relação à estruturação dos conhecimentos ao longo da Educação Básica, nota-se que algumas práticas corporais da Educação Física ficaram restritas a certos ciclos escolares, e outras vão estar presentes ao longo da escolarização. Essa observação também foi percebida por Brasileiro (2016). Para ela, as justificativas para tais entradas e saídas podem ser compreensíveis no caso dos jogos e brincadeiras, mas, em outros casos, não fica claro o lugar dessas práticas na relação com os ciclos de escolarização. Souza (2016) corrobora com essa ideia explica que as entradas e saídas das práticas corporais merecem ser esclarecidas.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, quesito “clareza” e “pertinência e relevância”, a maioria dos dados provenientes da consulta pública (indivíduos, organizações e escolas) demonstrava que os partícipes concordavam “fortemente” com a proposta apresentada na Versão Preliminar, no entanto, houve propostas de exclusão. A maior quantidade de justificativas entre as propostas de retirada dos objetivos de aprendizagem indicou que os objetivos deveriam ser apresentados “em outro(a)

ano/etapa da Educação Básica”. Um ou outro objetivo teve como justificativa de exclusão “outro” motivo. As práticas corporais que mais apresentaram necessidade de modificações nos objetivos do 1º ciclo foram as brincadeiras e jogos, esportes e práticas corporais rítmicas. Com relação ao 2º ciclo foram as brincadeiras e jogos e as práticas corporais rítmicas. Já no 3º e 4º ciclo foram os esportes, as lutas e as práticas corporais rítmicas, porém, as práticas do 4º ciclo expressaram um total de sugestões de modificações inferior ao ciclo anterior, o que indica uma maior aprovação da proposta. Por fim, com relação ao 5º ciclo, as práticas com mais propostas de alterações foram os esportes, os exercícios físicos e as práticas corporais de aventura. Observa-se que essas práticas também apresentaram um total de sugestões bem inferior aos ciclos anteriores, o que indica também uma maior aprovação geral da proposta (BRASIL, 2016c).

Quanto à inclusão de novos objetivos de aprendizagem, os dados da consulta pública (indivíduos, organizações e escolas) demonstraram que, entre as inclusões sugeridas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a maioria das sugestões ocorreu para o 1º ano. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a maioria das proposições de inclusão se deu para o 6º ano. Por fim, quanto ao Ensino Médio, a maioria das propostas foi direcionada para o 1º ano (BRASIL, 2016c).

Tratando da especificidade dos conhecimentos da Educação Física, em relação aos jogos e brincadeiras, é possível tecer algumas observações. A primeira delas é que a organização desses dois conhecimentos na BNCC aproxima-se da realidade trabalhada na escola. Outra observação é que os jogos e as brincadeiras ficaram restritos somente aos dois primeiros ciclos enquanto conhecimentos. Tal fato não significa que não seja possível trabalhá-los nos demais ciclos, uma vez que, para aplicar nas aulas determinados elementos do handebol ou basquete, por exemplo, pode-se utilizar dos jogos pré-desportivos. Nesse sentido, eles estariam sendo utilizados como suporte para se alcançar um objetivo mais complexo; da mesma forma podemos entender a utilização das brincadeiras, já que uma das formas de se trabalhar danças de salão na escola é recorrendo às brincadeiras dançantes. Assim, compreendemos que os jogos e as brincadeiras ficaram restritos aos dois primeiros ciclos enquanto conteúdos, mas possibilitá-los nos ciclos seguintes também seria válido, visto que há uma gama de possibilidades.

Rezer (2016), no que lhe concerne, faz algumas considerações. Para ele, é necessário diferenciar o conceito de jogo e esporte (uma questão conceitual de mais alta importância, tratada com polêmica ou divergência na Educação Física). Nesse sentido, Soares (2016) também observou que, ao não trazer essa diferenciação para o texto, deflagrou-se uma fragilidade na delimitação entre os conteúdos, a qual possibilita interpretar que jogos e esportes têm a mesma natureza e origem em seus objetivos de aprendizagem, o que não é o caso, pois eles apresentam particularidades.

Nesse sentido, diante da necessidade de se diferenciar o conceito de jogo e esportes, citados por Rezer (2016) e Soares (2016); Pavía (2014) explica que não há uma única resposta para o significado de jogo devido as suas múltiplas dimensões e entendimento manifestados pelos estudiosos do campo. Esse mesmo autor também comenta que há um conglomerado de teorias disponíveis para estudar o fenômeno e menciona algumas considerações tecidas por três estudiosos: Huizinga (1971) que supunha que as teorias acerca do jogo eram muito diferentes; Caillois (1958) que tinha a convicção de que as teorias não pareciam falar da mesma coisa; Elkonin (1980) que relatava que as teorias acerca do jogo não eram um conceito científico em sentido estrito.

O fato é que, de acordo com Pavía (2014), é possível compreender o jogo por meio de sua forma e do 'modo de jogar'. O autor interpreta a "forma" como a aparência singular que dá identidade a um jogo específico, a sua configuração geral, a sua organização ou as suas regras. Sem o prejuízo de múltiplas variações e/ou adaptações, é a forma que identifica e diferencia um jogo do outro, mantendo certas constantes estruturais (PAVÍA, 2000). Já o "modo" do jogo, de acordo com Pavía (2014), é mais subjetivo, mais eventual e mais frágil. Para ele, o modo é a maneira particular adotada por um jogador a fim de juntar-se à atividade proposta.

Já o esporte é entendido por Pereira, Armbrust e Ricardo (2008) como um fenômeno cultural bastante complexo que recebe significações em determinada época ou momento vivido, assim como opiniões divergentes de autores acerca de suas influências na sociedade. Como observam os pesquisadores, no século XX, foram identificados vários problemas que culminaram em uma revisão conceitual, trazendo uma compreensão mais ampla do esporte como fenômeno social e cultural, de modo a romper com a perspectiva única do rendimento.

Posteriormente, outros estudos trouxeram compreensões distintas, tornando sua conceituação difícil. Barbanti (2012), por sua vez, afirma que há três condições para se considerar o desenvolvimento de uma definição de esporte: 1) refere-se a tipos específicos de atividades; 2) é dependente das condições sob as quais as atividades acontecem; e 3) é dependente da orientação subjetiva dos participantes envolvidos nas atividades. Nesse sentido, ele propõe uma conceituação baseada nas três condições: “esporte é uma atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos.” (BARBANTI, 2012, p. 57). Para além da conceituação, também é possível entendê-lo como “[...] um fenômeno cultural e social que influencia e sofre influência da sociedade e muitas vezes seus problemas são os mesmos da própria sociedade”, haja vista que, cada vez mais, ele se torna parte do mundo social e se relaciona com a vida familiar, com a educação, a política, a economia, a arte e a religião (BARBANTI, 2012, p. 58).

Ainda acerca dos jogos e brincadeiras, Rezer (2016) também sugere mapear a diversidade de jogos produzidos e difundidos na cultura específica de cada contexto escolar. Soares (2016) acrescenta que a organização das brincadeiras e jogos, em sua concepção teórica, requer explicações, pois, no formato que se apresenta, confunde os conteúdos com as modalidades e formas de organização. Já Rodrigues (2016) observa que esse é um saber considerado, por muitos professores, como o principal conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental, no entanto, eles só aparecem nos dois primeiros ciclos. Outro aspecto que a autora destaca é que os objetivos podem ser ampliados para além da vivência do lúdico, contemplando sua experimentação, compreensão e recriação como atividade cultural particular e universal, complexa e diversificada, cujas possibilidades de classificação vão muito além do contexto popular e tradicional, comunitário e regional, do Brasil e do mundo. Ex. jogos eletrônicos, jogos simbólicos, jogos pré-desportivos, jogos cooperativos, jogos de tabuleiro, entre outros.

Por fim, Brasileiro (2016) menciona que esses dois conhecimentos partem da cultura popular da comunidade e, em seguida, amplia com jogos tradicionais do Brasil e de outros países. Ao final dos objetivos do 2º ciclo aparece a relação com os jogos eletrônicos, mas, até então, esse conteúdo não foi relatado. A autora reconhece, ainda,

que ao tratar dos jogos faz-se necessário inserir suas diferentes classificações, vindo a expor suas diferenciações, a exemplo dos jogos de salão, jogos eletrônicos, jogos tradicionais, entre outras possibilidades.

Acerca do conhecimento esportes, Souza (2016) afirma que sua inserção no primeiro ciclo deve ser revisitada e repensada em relação aos objetivos para cada ciclo. Rodrigues (2016) menciona que os critérios adotados para a lotação dos esportes em todos os ciclos não estão claros. Rezer (2016) relata acerca da necessidade de mapear a diversidade de modalidades esportivas produzidas e difundidas na cultura específica de cada contexto escolar. Ele também sugere que um objetivo venha a contemplar a compreensão das regras do esporte, do jogo, entre outros, como produções humanas, necessárias de serem respeitadas, mas possíveis de reformulação, considerando o bem comum como referencial de sentido e da necessidade de regras. Já Rodrigues (2016) considera pertinente e relevante a diversificação de conteúdos para além dos esportes de quadra tradicionalmente ensinados na escola. Em geral, a proposta preliminar estaria de acordo com a realidade escolar, mas poderia ser melhorada com a articulação dos temas integradores aos seus objetivos.

Brasileiro (2016), por sua vez, afirma que o texto que trata dos esportes inicia-se com a menção a jogos esportivos, elemento já presente na manifestação Jogo (dependendo da classificação que se tome como referência). A pesquisadora faz a opção por uma classificação em que a marca, a precisão e a invasão sejam foco do 1º ciclo e que, nos demais, apareçam outras delimitações, avançando em aspectos ligados às técnicas, táticas e sistemas. Esse processo de progressão não permite identificar a lógica dos ciclos de escolarização, pois parece haver sempre algo de outra complexidade por ciclo, embora algo “novo” (ou seja, que não vai progredir nos demais). No 4º ciclo aparece, ao final, a expectativa de propor e produzir alternativas para práticas esportivas no tempo livre e, no 5º ciclo, a ideia de envolvimento em práticas de lazer, assim como a problematização das relações entre esporte, saúde e aprendizagem. Há necessidade de que seja reconhecida também a progressão do esporte no treino e no trabalho, muito presente na realidade educacional e na sociedade.

Os leitores críticos ainda teceram outras observações quanto às técnicas. Soares (2016) afirma que elas devem ser compreendidas como instrumentos que podem

perpassar todas as práticas corporais e não só os esportes. Isso também pode ser observado, como já mencionado, em relação aos jogos e brincadeiras.

Já Rezer (2016) faz referência às práticas no meio aquático, as quais, segundo ele, deveriam ser repensadas ou, pelo menos, sinalizadas como possibilidade de constituir o componente ao longo dos ciclos, de acordo com cada contexto. Para ele, a estrutura física adequada é muito importante, mas é possível pensar em alternativas para o desenvolvimento de um conteúdo como esse em diferentes contextos escolares.

Quanto aos exercícios físicos, é possível que estejam constando como conhecimento da Educação Física escolar, nessa Versão da BNCC, devido às interpretações citadas por Lima e Lima (2012), para quem o entendimento acerca da cultura corporal de movimento não se restringe a apenas cinco práticas corporais, pois torna possível que outras sejam incorporadas. As considerações de Fensterseifer (2012) atestam que a cultura corporal de movimento não dispõe de uma hierarquização na produção do conhecimento, pois em um movimento de reflexão e dialogicidade, outros conhecimentos podem ser inseridos.

Nesse sentido, é importante que o texto não traga ora cultura corporal de movimento, ora cultura corporal, pois o conceito cultura corporal, apesar de abordar as práticas corporais como produções da cultura, entende o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e dança como conhecimento da Educação Física escolar (SOARES et al., 1992). Assim, tanto os exercícios físicos, as brincadeiras, as práticas corporais de aventura e alternativas não seriam contempladas pela proposta. Entretanto, vale destacar que as práticas corporais de aventura e alternativas (embora haja discussões sobre o que seria alternativo) são recentes; logo, elas não seriam discutidas em um estudo de 1992, como é o caso de Soares et al. (1992).

No que se refere aos exercícios físicos, Gariglio (2016) entende haver uma contradição teórica entre o que foi anunciado no texto de apresentação e nos objetivos previstos para a área de Linguagens. Para ele, sua estruturação não se adequa de maneira epistemológica ao conceito de linguagem, compreendida como ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos. Pelo contrário, a proposta remete mais à perspectiva de corpo como máquina/organismo. Já Soares (2016) afirma que os exercícios físicos não devem vir expressos como conteúdo, porque são intrínsecos a

todas as manifestações e subáreas da Educação Física. Eles também requerem explicações e revisões em sua concepção teórica, pois, da forma como se apresentam, são confundidos com as modalidades e com as formas de organização. Rezer (2016) ainda atenta para a necessidade de tratar a diferença entre 'exercício físico' e 'atividade física'.

Essa diferença mencionada por Rezer (2016) possibilita pensar em ações que, por sua vez, podem ter relações com questões sobre promoção da saúde e políticas pública. A atividade física é entendida como qualquer forma de movimentação corporal com gastos energéticos acima dos níveis de repouso (CASPERSEN et al., 1985, tradução nossa). Ela pode incluir exercícios físicos, esportes, atividades laborais, afazeres domésticos, deslocamentos e outras atividades físicas voltadas ao lazer (NAHAS, 2001) e não apresenta periodizações. Já os exercícios físicos são entendidos como toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva, que finda à melhora e a manutenção de um ou de mais componentes da aptidão física ou saúde (CASPERSEN et al., 1985, tradução nossa). Eles também são usualmente agradáveis e considerados como uma forma de lazer e de restaurar a saúde dos efeitos nocivos que a rotina estressante do cotidiano traz, algo que vai da melhora do perfil lipídico até a melhora da autoestima (TOFLER; MITTLEMAN; MULLER, 1996, tradução nossa).

Ainda em relação à inserção dos exercícios físicos como conhecimento da Educação Física escolar, Gariglio (2016), Soares (2016) e Rezer (2016) sugerem que essa prática corporal seja incorporada ao conhecimento da ginástica. Souza (2016), por sua vez, afirma ser necessário repensar a utilização do termo exercícios físicos. Brasileiro (2016) questiona a diferenciação feita aos exercícios físicos, uma vez que eles são constitutivos da ginástica, enquanto forma de exercitação humana. Soares (2016) explica que os programas de treinamento são formas de organizações gímnicas, assim como os métodos ginásticos, como: '*circuit training*', '*power training*' e '*interval training*'. Somente Rodrigues (2016) considerou positiva essa diferenciação, como segue:

É fundamental a abordagem didático-pedagógica deste tema tendo em vista a compreensão crítica das questões que os relacionam à saúde, à qualidade de vida, aos padrões de estética corporal, ao trabalho e ao lazer, cuja relevância pode ser destacada, principalmente, para o ensino médio e articulando-os aos temas integradores. (RODRIGUES, 2016, p. 10).

Com relação ao conhecimento ginástica, Brasileiro (2016) relata que os elementos gímnicos utilizados para caracterizar a ginástica geral fazem referência a um fenômeno maior que é a ginástica. Assim, tanto Soares (2016) quanto Brasileiro (2016) alertam para o fato de que o conteúdo ginástica está sendo entendido e caracterizado como ginástica geral, dando a entender que ginástica geral é a única forma de expressão desse fenômeno. Nesse sentido, elas mencionam a importância de se esclarecer que a ginástica geral é uma modalidade da ginástica e que, portanto, não a resume e nem é coerente tal escolha, posto que a própria ginástica geral dialoga com outras manifestações, como o teatro e a dança. Outro ponto, segundo Brasileiro (2016), é que as expectativas de aprendizagem acerca da ginástica geral não conseguem dar conta da apresentação do conhecimento em função das diferentes expressões de ginástica.

Nesse sentido, as expectativas de aprendizagem recorrem aos mesmos itens e denomina de elementos gímnicos, mas continua chamando-os de ginástica geral. Já na sua última descrição, Brasileiro (2016) aponta a expectativa que identifica as possibilidades do uso dos elementos da ginástica geral em outras práticas corporais, mas essa ginástica já tem outras práticas em sua constituição, e isso reforça o equívoco.

No 3º ciclo, introduz-se a experimentação de produzir coreografias de ginásticas individuais e em grupos, sem tratar anteriormente de formas de apresentação que possuem técnicas específicas. Por estes motivos, Souza (2016) sugere que o termo ginástica geral deva ser revisitado e repensado com relação aos objetivos para cada ciclo.

É possível que os especialistas incumbidos de elaborar os objetivos para a ginástica não tivessem conhecimento de seus meandros. Talvez tenham pensado que, utilizando o termo ginástica geral, estariam abarcando toda a grande área dos conhecimentos gímnicos. O fato é que isso causa uma grande confusão, porque existe uma clara diferença entre a grande área e a ginástica geral ou ginástica para todos, como atualmente é chamada. Para aclarar toda a confusão é necessário entender que a Federação Internacional de Ginástica (FIG) reconhece sete formas de ginástica: ginástica para todos, ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica acrobática, ginástica aeróbica e trampolim acrobático. Com exceção da ginástica para todos (com caráter não competitivo, voltado a apresentações), todas as outras ginásticas possuem campeonatos, sendo que as ginásticas artística e rítmica fazem parte do quadro de

esportes das olimpíadas. Há ainda outras ginásticas, como a estética e a rítmica masculina, mas elas não são reconhecidas pela FIG.

Para além das ginásticas de competição e de demonstração, como observa Souza (1997), há ainda as ginásticas de condicionamento físico, de conscientização corporal e fisioterápicas. Sendo assim, é necessário destacar que cada ginástica tem suas peculiaridades, embora com alguns elementos comuns. Segundo essa mesma autora, os elementos constitutivos das ginásticas são elementos corporais, acrobáticos e exercícios físicos de condicionamento, os quais podem ou não envolver aparelhos (podem ser os oficiais das ginásticas competitivas, adaptados ou não oficiais) (SOUZA, 1997). Portanto, trazer a ginástica geral como uma grande área não é coerente. O ideal, para o ambiente escolar, seria abarcar o termo ginástica, entendendo-o em sua amplitude. Torna-se necessário pensar em elementos comuns ou não a várias ginásticas, envolvendo ou não aparelhos (tudo dentro da realidade de cada escola) e também, se possível, trazer modalidades como, por exemplo, o *rope skipping* ou a roda alemã, ou elementos das manifestações ginásticas, como os malabares que são provenientes das artes circenses, mas que não deixam de ser uma manifestação gímnica.

Quanto às lutas, a falta de explicações prejudica bastante o entendimento dos leitores, principalmente dos professores, os quais abordarão didaticamente o conhecimento. Nota-se que os conhecimentos se baseiam em jogos de lutas (2º ciclo), lutas da cultura brasileira e de diferentes culturas (3º ciclo) e lutas de curta, média e longa distância (4º ciclo). Mas, o que eles são exatamente? Os jogos de lutas são uma forma recreativa de se lutar, como exemplo, de acordo com Maldonado e Bocchini (2013), queda de braço, cabo de guerra, “pega rabo”, “briga de galo” e disputa das bolas (jogos de lutas de oposição). Já as lutas brasileiras são aquelas que se desenvolveram em âmbito nacional como, por exemplo, a capoeira; ao passo que as lutas de outras culturas são aquelas desenvolvidas na especificidade cultural de povos distintos do nosso.

Por fim, Rufino (2014) explica que as lutas de curta distância são aquelas que ocorrem com a maior proximidade entre os envolvidos e os movimentos de agarrar são mais evidentes. Essas lutas possibilitam a realização de diferentes golpes, técnicas, táticas, chaves entre outras, como por exemplo, o *jiu-jitsu*, o judô e o sumô. As lutas de média distância envolvem aquelas práticas que requerem um maior distanciamento

quando comparadas as de curta distância. As ações desenvolvidas são toques, os quais podem ser socos ou chutes. Os exemplos são: caratê, *kung fu*, boxe, *muay thai*, entre outros. As lutas de longa distância envolvem uma distância maior entre os praticantes e algum tipo de instrumento para o desenvolvimento das ações. Exemplos dessas práticas são: a esgrima, o *kendo*, *kempo* e algumas ações do *kung fu*, entre outras.

Ferreira (2006) explica que é possível lecionar as lutas da Educação Infantil até o Ensino Médio. Na Educação Infantil, tem-se a possibilidade de trazer as lutas de animais (luta do sapo, luta do jacaré ou a luta do saci), o que ajuda na liberação de agressividade das crianças, além de serem trabalhados os fatores psicomotores. No Ensino Fundamental, podem ser trabalhadas lutas que requerem esforço, como a luta do “empurra e puxa” ou o “uga-uga” (tirar o colega de dentro do círculo central). No Ensino Médio, pode-se possibilitar o conhecimento acerca do tema, fazendo uma retomada histórica das modalidades e relacionando-as com a ética e os valores. Com as colocações do autor, é possível trabalhar as lutas ao longo da Educação Básica, mas a BNCC optou por possibilitá-las apenas a alguns ciclos e não explicou o porquê, assim como outras práticas corporais (ex. ginástica, brincadeiras e jogos).

Outro ponto a ser destacado nesse conhecimento diz respeito à formação, o qual também é o mesmo em relação às práticas corporais de aventura e as alternativas. A formação está relacionada ao não preparo ou ao preparo insuficiente dos acadêmicos para o trato com esses conhecimentos, o que dificultará a sua aplicação no ato da docência. Nesse sentido, Del Vecchio e Franchini (2006) consideram como uma dificuldade no trato com o conhecimento das lutas na escola, em sua grande maioria, a formação do profissional em Educação Física que promove uma graduação deficiente, limitando-se a apreender apenas uma modalidade, ou, em algumas situações, a nem se apropriar de tais conhecimentos. Outro fato que os autores chamam a atenção é que, em muitas universidades, o profissional que ministra o conteúdo lutas nem sempre teve contato direto na condição de praticante. Apesar de avaliarmos que esse fato não é um critério relevante para ministrar aulas, por um lado, é fato que o ex-praticante que acaba por se tornar um professor tem muito mais conhecimento que um não praticante. Por outro, nem sempre esse ex-praticante tem uma didática adequada para o ensino da modalidade, tanto em nível acadêmico quanto escolar.

Outro problema que permeia a formação acadêmica e que acaba por transparecer na escola é o fato de que mesmo aqueles acadêmicos que aprenderam sobre uma outra luta vão acabar por direcionar o conhecimento das lutas na escola para apenas o que tiveram contato, pois é muito difícil trabalhar com um conteúdo que nunca se teve contato. Nesse sentido, vejo que é positivo que a BNCC traga o conhecimento das lutas e dê algumas sugestões para que os professores, a partir de suas vivências, possam possibilitar isso aos alunos. No entanto, o fato de trazer como um dos objetivos (4º ciclo) o trabalho com lutas de curta, média e longa distância, acaba por exigir que o professor tenha um repertório vasto acerca desse conhecimento e, como verificamos em Del Vecchio e Franchini (2006), não é o que acontece. Se a BNCC advoga ser importante que os alunos tenham contato com várias modalidades das lutas, nada mais justo que, nas formações continuadas de professores, esses conhecimentos sejam ofertados.

Para além da dificuldade relacionada à formação acadêmica, Rufino (2014) menciona a falta de materiais (roupas apropriadas) e condições de infraestruturas (pisos acolchoados) e preconceitos em relação a essa formação (medo que a prática das lutas possa estimular a agressividade das pessoas ou formar sujeitos que briguem na rua, escolas ou outros locais).

Ao dialogar com os leitores críticos, Rezer (2016) entende ser pertinente a inclusão de objetivos, no 3º ciclo, que permitam construir coreografias que reproduzam/produzam simulações de luta (ex: o *Kata* no Caratê e o *Poomsae* no Tae-kwon-do), pois algumas práticas tradicionais das lutas obedecem a um repertório de movimentos já definidos. Na escola, os repertórios de movimentos dos alunos podem aparecer tanto como conhecimento já produzido quanto como conhecimento a ser produzido, com diferentes combinações, a partir da cultura corporal de determinada luta. Brasileiro (2016) questiona o porquê de separar dos jogos os jogos de luta, os quais foram inseridos no 2º ciclo.

Acerca da separação dos jogos de lutas do conhecimento jogos, vale destacar que, nas aulas de Educação Física escolar, o mais usual é que os professores ministrem elementos que sigam do mais simples para o mais complexo. Outro caminho é que, ao se ensinar algo mais complexo, opte-se pela utilização de brincadeiras, cujos movimentos tenham ligação com aquele mais complexo que se pretende ensinar. Baseado nesse fato, talvez os especialistas tenham feito a utilização do termo “jogos de luta” como se fossem

essas brincadeiras mais simples que pretendem ensinar. Nesse sentido, o termo não parece se adequar tanto ao conteúdo, mas o fato é que as brincadeiras e os jogos também podem transcender outras práticas corporais de modo a facilitar o seu ensino. Logo, não há tanto problema na utilização do termo, mas seria importante justificar os caminhos dessa escolha.

Brasileiro (2016) também aponta para o fato de que, em outro objetivo desse mesmo ciclo, aparece a ideia de luta diferenciando-se da briga. Nesse sentido, ela alerta que não fica claro o lugar dessas expectativas no conjunto de conhecimentos da área. No 4º ciclo, a pesquisadora também questiona o significado da classificação de “lutas de curta, média e longa distância”, pois entende ser essas classificações de difícil compreensão. Outra questão é que, no Brasil, também são praticadas lutas de outras culturas/países e, nesse sentido, não é adequado fazer esse recorte sem uma discussão mais ampla. A mesma autora alerta que, ao valorizar a capoeira como forma luta brasileira, corre-se o risco de ignorar as demais expressões que dialogam com ela na contemporaneidade. Já Rodrigues (2016) considera que a capoeira pode ser destacada entre as demais, por sua grande relevância histórica e cultural para o país, bem como por ser reconhecida como patrimônio cultural da humanidade.

Em relação às práticas corporais de aventura, Rodrigues (2016) comenta acerca da evidência de algumas dificuldades para a sua operacionalização em termos de currículo nacional. Há limitações na adaptação de materiais e condições de ensino em escolas de regiões urbanas e rurais; de recursos financeiros para aquisição dos materiais que tais práticas exigem; dificuldade na inclusão de alunos com deficiência; despreparo dos professores; pouco referencial teórico e material didático de apoio ao ambiente escolar. Já Brasileiro (2016) menciona que esse conhecimento aparece no 3º ciclo a partir da classificação das práticas de aventuras urbanas e, na sequência, aparecem as práticas de aventuras na natureza; no 5º ciclo, o documento apresenta a possibilidade da realização da atividade de forma autônoma e crítica. A autora toca em um ponto preocupante, que também é comum em cursos de formação: como tratar as práticas que acontecem fora dos espaços escolares, especialmente as de natureza? Que limites estão apontados para a ideia de experimentação e fruição? Soares (2016), por sua vez, sugere que seja revista a organização das práticas corporais de aventura em sua concepção

teórica, pois requerem explicações, haja vista que o formato atual confunde os conteúdos com as modalidades e formas de organização.

As considerações apresentadas por Rodrigues (2016) e Brasileiro (2016) são pertinentes e devem oportunizar reflexões, principalmente por professores de Educação Física, os quais são os responsáveis pela transmissão desse conhecimento. Não é que não seja possível trabalhar com ele na escola, mas além das dificuldades apresentadas por Rodrigues (2016), também há o receio dos pais, pois caso aconteça algo de errado com os alunos, poderá haver mobilização dos pais no sentido de proibir a participação dos seus filhos e/ou mobilização de processos. Ainda que os professores estejam preparados para a aplicação do conteúdo, existe uma grande possibilidade de haver negativas a essas práticas corporais. Outro ponto a se observar é que os pais podem não permitir a aplicação desse conteúdo fora da escola, como apontado por Brasileiro (2016).

Quanto às práticas corporais alternativas, o conceito não apresenta uma definição muito clara. É a mesma situação apontada na discussão das lutas, ou seja, o não preparo dos professores para o trato com esse conhecimento, porque, ao menos nos currículos das formações acadêmicas mais antigas, esse conhecimento não constava.

Rodrigues (2016) questiona se essas práticas alternativas podem ser consideradas como um conhecimento da Educação Física escolar para fins de currículo nacional, destacando as dificuldades conceituais em relação a esse tema e a falta de formação inicial e continuada dos professores. Também comenta que essa mesma falta de conceituação está presente na BNCC e sugere que o tema seja tratado como possibilidade da parte diversificada do currículo, ou como parte dos objetivos da ginástica, das lutas e/ou dos exercícios físicos. Brasileiro (2016) afirma que esse conhecimento aparece apenas no último ciclo, exemplificando como práticas alternativas, quase na sua totalidade, aquelas que não são de origem ocidental. A autora aponta ser importante o reconhecimento da natureza dessas práticas (*tai chi chuan* se insere como uma arte marcial ou a antiginástica), mas questiona se há lugar para essa diferenciação nos programas de ensino ou se deve tratá-las em diálogo com os conhecimentos denominados clássicos da área. Rezer (2016) comenta que, da forma como está, essa prática carece de sustentação teórica. Souza (2016), entretanto, sugere repensar a utilização do termo práticas corporais alternativas.

Em relação às práticas corporais rítmicas, o que mais se destaca é o uso desse termo, ao invés de dança. Nota-se que há uma tentativa de se atribuir um outro nome com os mesmos elementos para se evitar a discussão ou conflito acerca de qual campo pertence as danças, se Arte ou Educação Física.

Brasileiro (2016) relata que o uso do termo práticas corporais rítmicas poderia abranger diversas manifestações relacionadas à ritmicidade, mas restringe-se à dança. Rezer (2016) afirma que, na página 96, o texto faz referência às “práticas corporais rítmicas” de maneira direta como manifestações da cultura corporal. Acerca do aparecimento do termo “cultura corporal” na página 96, ao invés de cultura corporal de movimento, já mencionado em outros trechos pelos leitores. Pensamos que ele possa ter passado despercebido pelos especialistas durante o processo de escrita, uma vez que até mesmo Rezer (2016) cita “cultura corporal” ao invés do termo escolhido para ser trabalhado na Base.

Já em relação às práticas corporais rítmicas serem referenciadas como integrantes das manifestações da cultura corporal de movimento, temos duas observações a serem feitas. Ao interpretarmos as considerações dos autores referendados para justificar o termo, seus objetivos e finalidades, como Lima e Lima (2012) e Fensterseifer (2012), entendemos que o conteúdo deveria ser tratado como dança, uma vez que ela abarca uma vasta quantidade de elementos. Entretanto, ao recorrermos às mesmas considerações desses autores, de que há a possibilidade de incorporações de outras práticas corporais conforme seguem as discussões na área, poderia, sim, haver um outro conhecimento com elementos parecidos com o das danças, mas que tivesse alguma diferenciação tênue que não permitisse o nome dança. No entanto, não parece ser esse o caso.

Brasileiro (2016) comenta que durante a composição da BNCC optou-se por denominar de ‘práticas corporais rítmicas’ os conhecimentos ligados à dança, talvez para tentar fugir da explicitação do termo. Mas, na apresentação, fica claro que esse conteúdo está fazendo referência à dança. Nesse sentido, a autora identifica dois equívocos: o primeiro é a tentativa de omitir o termo dança com um termo mais abrangente; e, o segundo, é tratar a dança como uma única forma de práticas corporais rítmicas, necessitando assim, discutir conceitualmente tal termo. Em relação à substituição do

termo dança por práticas corporais rítmicas, Rezer (2016) e Rodrigues (2016), assim como Brasileiro (2016), também levantaram essa hipótese. Para Rezer (2016), a denominação foi estabelecida para não entrar em confronto com o campo da Arte, em que aparece explicitamente o conteúdo dança.

Rodrigues (2016) ainda relata que, ao descrever os objetivos das práticas corporais rítmicas, nota-se que a intenção é o desenvolvimento de saberes, habilidades e técnicas ligadas à dança. Assim, a impressão que fica é a redução da dança à atividade rítmica, pois não foi contemplada a dimensão artística da dança nos processos criativos de construção de movimentos, de expressividade e fruição. Já para Soares (2016), a dança, inclusa no componente curricular Arte, é um conteúdo da Educação Física, em sua estrutura, organização e desenvolvimento. É prática corporal como as demais do conjunto de conhecimento e objeto de estudo da Educação Física.

Para Brasileiro (2016), a Educação Física deve rever a 'máscara utilizada' e explicitar a sua experiência com o ensino de dança na escola, a qual pode ser verificada em uma significativa produção acadêmica, em documentos curriculares, em práticas pedagógicas relevantes em escolas de todo o território nacional, ao longo de muitos anos. Tal fato dá à Educação Física um lugar privilegiado quanto ao reconhecimento sobre quem vem tratando/ensinando a dança nas escolas brasileiras e isso não pode ser ignorado no debate. Para ela, as formações em Arte e em Educação Física acontecem paralelas, há mais de 50 anos, entretanto, nas últimas décadas, após a caracterização das áreas das Linguagens artísticas em normativas, viu-se a ampliação dos cursos de dança no país. Tal ampliação não permite que se identifique a capacidade de atuação nas redes de ensino, visto que o componente curricular continua denominado Arte. Historicamente também é possível reconhecer, pelos estudos, que o ensino de Arte foi centrado nas Artes Visuais, assim como a Educação Física foi centrada em um determinado período, no Esporte. Para a autora, a dança não ocupa, em nenhum desses componentes, um espaço privilegiado. No entanto, há um conhecimento que vem sendo tratado por duas áreas de formação, ora como centralidade (graduação em dança), ora como um dos seus conteúdos (graduação em Educação Física). Esse embate foi potencializado quando o CONFEF exigiu a formação em Educação Física. Ocorre que a maioria dos documentos/orientações curriculares de estados, municípios e do governo

federal vem apresentando esse lugar duplo para a dança. A BNCC está explicitando uma discussão que vem sendo tensionada há alguns anos e que ainda não ganhou atenção necessária em nenhuma instância de forma significativa.

Assim, tanto Rezer (2016) quanto Brasileiro (2016) sugerem substituir o termo práticas corporais rítmicas por dança. Para Rezer (2016), o motivo principal é a produção acadêmica historicamente construída no campo da Educação Física e o fato das DCN fazerem referência à dança. Já Brasileiro (2016) alega que seja feita a substituição do termo práticas corporais rítmicas em função de que todos os conteúdos listados se referem ao conhecimento dança. Rodrigues (2016) considera importante que a proposta de objetivos do ensino da dança na escola, por meio da Educação Física, dialogue com a proposta de dança nas artes. A mesma autora, ao considerar que os objetivos e conteúdos da dança já são contemplados também na área de Arte, entende que parece ser uma boa alternativa reduzi-la em favor de outros conteúdos como a ginástica, os jogos, as brincadeiras e as lutas.

Rezer (2016) comenta que o componente curricular Arte propõe a abordagem de quatro 'subcomponentes' (artes visuais, teatro, dança e música). Assim, ele indaga e apresenta uma possibilidade de articulação entre os elementos da dança com o componente curricular da Educação Física. Segundo ele, na página 83 do componente Arte, ao se referir à dança, o documento remetia a vários elementos que também estavam relacionados ao campo da Educação Física (e não se pode desconsiderar o acúmulo da EF frente à produção referente à dança). Os argumentos presentes na Arte são bem redigidos, com possibilidade de articulação com o campo da Educação Física, mas essa menção não é feita. Para o autor, poderia ser fomentada essa aproximação por meio da BNCC, sob o risco de aparentar pretensões de "reserva de mercado" com um fenômeno como a dança (que não pertence a nenhum campo específico; ela representa uma manifestação humana que não 'pertence' a nenhuma área do conhecimento como 'propriedade'). Outro ponto rico em interlocuções entre a Arte e a Educação Física é a música na BNCC. Mesmo sabendo das dificuldades de comunicação entre algumas áreas do conhecimento, o esforço entre esses dois componentes parece importante, na medida em que a música se constitui como elemento presente em diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Brasileiro (2016) faz algumas sugestões: que as Brincadeiras e Jogos Cantados sejam inseridos na classificação de Jogos e Brincadeiras, pois integram o universo dessa classificação; que não seja organizada a distribuição dos tipos de danças por orientação geográfica, visto que não há essa lógica hierárquica nessa apresentação; inserir, em todos os ciclos, a proposta de explorar ações corporais que tomem os fundamentos da dança, superando a ideia de que os conteúdos de dança sejam apenas os repertórios; e rever a classificação apresentada sobre dança. Nesse sentido, a autora sugere olhar a organização feita à dança na proposta de Pernambuco.

Por fim, Rodrigues (2016) alerta que os critérios adotados para a inclusão das práticas corporais rítmicas em todos os ciclos não estão claros. Souza (2016) afirma que o termo “atividades rítmicas” deve ser revisitado e repensado com relação aos objetivos para cada ciclo, uma vez que acaba gerando confusões, ora epistemológicas, ora de cunho ‘bairrista’.

Os especialistas também comentaram peculiaridades nos objetivos específicos relacionados à formação expressa na Educação Física. Rezer (2016) sugere incluir no campo do componente uma sinalização para a formação de uma cultura para o tempo do não trabalho. Se a escola se preocupa demasiadamente com uma formação para a universidade e para o trabalho, poucos campos do conhecimento ainda permitem considerar o tempo de não trabalho como condição de dignidade, necessária para viver bem. Para o autor, é dessa falta de reconhecimento que reside parte do ‘menosprezo’, no cotidiano do sistema escolar, direcionado à Educação Física e à Arte, por exemplo. O fato é que a Educação Física se constitui como um campo do conhecimento que qualifica o viver, possibilitando uma experiência corporal que seja estética, política, epistemológica, ética, entre outras. Ele também comenta que o texto se refere a conhecimentos necessários para uma ‘formação plena do cidadão’, mas não apresenta argumentos a respeito, ao menos de forma direta. Assim, ele sugere que a afirmação seja melhor esclarecida, pois se trata de uma expressão que está sendo utilizada de forma indiscriminada.

Já para Brasileiro (2016), a apresentação da compreensão de práticas corporais (página 108 e 109) destaca a sua contribuição nas dimensões do lazer e da saúde, e exclui a dimensão do trabalho que está presente nas demais áreas ou componentes.

Gariglio (2016) comenta que é importante citar que nos objetivos gerais da Educação Física e nos diferentes ciclos de escolarização não aparece nenhuma menção à relação entre o componente e o mundo do trabalho. Isso denota o distanciamento entre o texto que fundamenta a área de Linguagens, o texto de apresentação do componente e os objetivos de aprendizagem apresentados no capítulo que trata da Educação Física. No texto que fundamenta as Linguagens (em especial nas páginas 34 e 35) e na parte que trata dos objetivos gerais do Ensino Médio, são feitas menções às DCN dessa etapa da educação. Nesse sentido, ao se relacionar as DCN ao mundo do trabalho é necessário estabelecer algum tipo de articulação entre eles. O autor está mostrando que a Educação Física e seus objetivos gerais para o Ensino Médio devem trazer algum tipo de articulação entre esse componente curricular e o mundo do trabalho.

Gariglio (2016) ainda comenta que deve haver um equilíbrio entre os objetivos de aprendizagem para o componente curricular. Segundo ele, é estranho o fato dos objetivos citarem textualmente a palavra lazer e ela só aparecer no Ensino Médio. Essa contradição precisaria ser corrigida, uma vez que no texto de apresentação do componente, a relação entre o ensino da Educação Física e a dimensão do lazer é colocada em destaque. Ele também questiona se o lazer não deveria ser uma espécie de tema transversal, de modo a aparecer em todos os ciclos de escolarização.

Quanto aos Temas Integradores (Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas Africanas e Indígenas), Rodrigues (2016) comenta que eles foram pouco abordados na elaboração dos objetivos das diferentes práticas corporais, em especial, naqueles referentes ao esporte, ao exercício físico e às lutas. Nesse sentido, Souza (2016) afirma ser importante abarcar os temas integradores aos temas específicos na Educação Física, possibilitando o trabalho com a regionalidade, os aspectos históricos e culturais locais. Para Brasileiro (2016), os objetivos, a partir da definição de Eixos, busca garantir o diálogo entre os componentes pelos Temas Integradores. Segundo ela, há necessidade de verificar alguns elementos que são postos, como os Eixos e os Temas Integradores, os quais estão apresentados de forma generalizada nos objetivos gerais, mas não muito explicitados nos objetivos de aprendizagem.

Por fim, os especialistas fizeram algumas observações relevantes acerca de diferentes pontos. Souza (2016) sugere ampliar o 'espaço' da Educação Física na BNCC a fim de trazer informações relevantes. Já Rodrigues (2016) menciona que a BNCC, da forma como está sendo apresentada, não se caracteriza como um currículo máximo. Para o pesquisador, a quantidade de objetivos propostos para a Educação Física é suficiente para preencher todo o tempo pedagógico, que, em geral, dispõe de duas aulas semanais e, em muitos casos, no Ensino Médio, limita-se a uma aula semanal. A parte diversificada, da qual fala o documento preliminar, pode ser comprometida, dependendo da quantidade de objetivos propostos por ciclo.

Para Rezer (2016), a BNCC possibilita pensar produções curriculares a partir dela. Possibilitar essa ação é abrir espaço e tempo de estudo e de proposições no campo teórico e no campo da intervenção, bem como, possibilidades para evidenciar a tensão entre teoria e prática. Nesse sentido, a BNCC deveria sinalizar, na parte geral do documento, a importância e a necessidade do professor poder estudar em tempo de trabalho na parte geral do documento. Embora essa orientação não seja do escopo de uma BNCC, ela poderia subsidiar melhor as discussões no âmbito político e administrativo sobre a carga de trabalho dos professores e o tempo destinado ao estudo (estudo em tempo de serviço). Assim, a BNCC poderia assumir uma postura de fomento dessa questão, pois se tem a impressão de que passou a ser enfraquecida logo de início. O tempo representa a possibilidade de estudar, e isso constitui um mecanismo de empoderamento. Outra possibilidade mencionada pelo autor é criar condições objetivas para os professores estudarem e contribuírem/criticarem a proposta na experiência cotidiana do trabalho.

Já Souza (2016) questiona se haverá capacitação para os professores ante a essa nova estruturação curricular. Gariglio (2016) sugere finalizar o texto com políticas afirmativas voltadas para a implementação do documento e para a formação continuada dos professores, o que sinaliza para os aspectos necessários à organização do trabalho pedagógico. Rezer (2016), em complemento, questiona o MEC sobre quem irá mediar o diálogo com os Estados e Municípios brasileiros a respeito da articulação da BNCC com as diferentes ações desenvolvidas em cada Unidade Federativa.

Em síntese, foi possível verificar quais foram os caminhos tomados pelos especialistas na construção dessa Primeira Versão. De maneira geral, essa Versão trouxe novidades, alguns pontos confusos, equivocados (ginástica), outros que não avançam e algumas consonâncias com os PCN e com o ideário internacional que também está sendo disseminado por setores empresariais (PNE 2014-2014). Já os leitores críticos sugeriram várias revisões e alterações, deram algumas sugestões (para que as palavras utilizadas para expressar as dimensões se aproximassem do cotidiano dos professores) e suas considerações possibilitaram várias reflexões.

Um documento como a Base pode ser algo positivo para a área da educação buscando uma consonância entre as várias regiões do país. Porém, ela também pode não ser considerada valorosa se transformada em um simples instrumento de avaliação em larga escala a fim de mensurar o nível educacional dos estabelecimentos sem considerar o contexto de cada local. Essas observações também foram mencionadas pelos leitores críticos.

Em relação à estrutura normativa geral, nesta Versão, a contextualização legal não foi bem exposta. Os embasamentos legais para sua construção foram melhor aclarados nas DCN 2013, PNE 2014-2021, CF 1988, LDBN 1996 e no Portal da Base. Essa Primeira Versão informava apenas que a BNCC estava atendendo às DCN da Educação Básica e ao PNE no que tange à proposta de Direito e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento e à composição de uma Base Nacional Comum Curricular.

A versão também trazia a inserção de Temas Integradores, os quais abarcavam a discussão de temáticas necessárias para o convívio em sociedade. Em relação ao aporte teórico e epistemológico, a Base requer esclarecimentos complementares. Essa Versão não trouxe os protagonistas que elaboraram o documento. Algo que constou apenas no Portal. Mas, atendendo a pedidos, os nomes dos protagonistas foram inseridos a partir da Segunda Versão.

Em relação ao texto introdutório das Linguagens, é possível verificar que ele traz as questões do letramento como centrais e os demais componentes curriculares parecem constar como uma complementação, o que os coloca em segundo plano, com menor importância.

Quanto à Educação Física, em seu texto introdutório foi mencionado que ela estava alinhada aos propósitos republicanos da Educação Básica, marcando o compromisso com a democracia. Um ponto elogiado por alguns leitores foi o fato da menção à Educação Física como um tipo de conhecimento insubstituível, que os educandos não teriam acesso em outro componente.

O texto da Base também demarca o uso da expressão cultura corporal de movimento (tendo sido solicitadas justificativas complementares para essa escolha) e a inserção de oito práticas corporais, sendo elas: brincadeiras e jogos; esportes; lutas; ginásticas; práticas corporais rítmicas; exercícios físicos; práticas corporais alternativas e práticas corporais de aventura. Assim, o documento apresenta quatro práticas comuns ao cotidiano escolar, uma prática com um novo nome (práticas corporais rítmicas, embora se trate da dança) e três práticas inovadoras para a área.

Essas práticas receberam várias considerações, sendo que as mais comentadas, entre todas as proposições recebidas, foram em relação ao nome dado às práticas corporais rítmicas que têm, em seus elementos, todos os elementos da dança. A ginástica e os exercícios físicos, tratados como prática, receberam apontamentos dos leitores críticos, os quais entenderam que eles fazem parte dos conteúdos da ginástica. Os esportes estão trazendo uma classificação não muito comum aos currículos escolares, assim como as práticas alternativas não estão muito bem delimitadas quanto ao que seria alternativo. Outras práticas que não constam nessa Versão, mas que foram apontadas por um leitor crítico foram as práticas corporais do meio líquido, as quais passaram a ser mencionadas como sugestões a partir da Segunda Versão.

Pontua-se, no documento, que alguns desafios necessitam ser superados, como aqueles relacionados à legitimação ético-política, aos enfoques curriculares, interdisciplinares e didáticos. Os Objetivos de Aprendizagem Específicos trazem oito dimensões do conhecimento: Experimentação e Produção, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise e Compreensão Crítica das práticas corporais e Protagonismo Comunitário, as quais foram um pouco alteradas nas Versões seguintes. As divisões por ciclos escolares também foram criticadas por alguns leitores críticos, os quais requisitaram justificativas complementares para tal ação. Outros aspectos que eles

requisitaram voltam-se à explicação do conceito de práticas corporais e de seu bloco de conteúdo.

Como essa Versão da Base trouxe um texto mais sucinto acerca do que poderia ser um currículo comum, já que ele passaria por sugestões da consulta pública (leitores e demais seguimentos da sociedade), não foram feitos detalhamentos de como os conhecimentos do componente poderiam ser deflagrados nos contextos de lazer e saúde; eles apenas foram mencionados. Nesse sentido, os leitores também requisitaram que as discussões trouxessem o contexto do trabalho, alinhado à proposta da Educação Física.

Por fim, os leitores fizeram três proposições: duas delas são atinentes à sinalização, no texto da Educação Infantil, da necessidade de que os conteúdos ligados à questão corporal fossem ministrados pelo professor de Educação Física e que houvesse a marcação desse componente no texto. A terceira proposição é atinente à sinalização na Base acerca da possibilidade de o professor ter sua formação continuada em tempo de serviço, marcando, assim, políticas afirmativas para a docência.

3.3 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Segunda Versão da Base Nacional Comum Curricular

Neste tópico, apresentaremos o formato geral da Segunda Versão da BNCC, em especial, a organização da área de Linguagens, as etapas de formação (Ensino Fundamental e Médio) e a organização do componente curricular da Educação Física, apontando os avanços e limites dessa estruturação. As observações foram realizadas em diálogo com a Primeira Versão, com o documento que expressa o Posicionamento Conjunto do Consed e Undime¹⁴⁴ e com os demais autores que subsidiaram as discussões.

O que se pode observar em linhas gerais acerca dessa Versão é que, em função da consulta pública e dos pedidos dos leitores críticos relativos à Primeira Versão, muitos pontos foram acrescentados, alguns dos quais contribuem para a compreensão do documento e, outros, para imprimir uma certa confusão. Um dos pontos que contribuem refere-se às explicações acrescidas a vários itens, algo que não constava na Versão anterior. Já as confusões se iniciam com a nova forma de estruturação dos tópicos no documento.

Essa Versão apresenta um formato não muito prático. O ideal, para facilitar o manuseio e o encontro dos componentes, seria a BNCC estruturar, de maneira sequencial (para além da explicação do processo de construção da Base como introdução, dos princípios gerais e da organização das etapas de escolarização), algo que está presente na Segunda Versão, ou seja, as áreas de conhecimento, os componentes curriculares, todas as etapas de formação e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa seria uma estruturação muito próxima da Primeira Versão, o que permitiria a fluência das informações no documento. Contudo, a forma apresentada – por etapa de escolarização – dá ao texto um tom enfadonho.

¹⁴⁴ Esse documento é proveniente dos Seminários Estaduais realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

3.3.1 Sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil

Essa Versão se inicia com o tópico “A construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil”, com destaque para a proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e para as normativas que a balizaram (LDBN 1996, DCN 2013, PNE 2014-2024 e CONAE 2014). Se compararmos essa Versão da Base com a Versão anterior, percebemos que a primeira cita e explica as normativas, indicando, também, em que elas contribuem com a BNCC. O curioso é que, para explicar os termos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, a Base traz dois documentos da Unesco. Um desses documentos é o Glossário de Terminologia Curricular da Unesco (Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012), o qual menciona que os objetivos de aprendizagem fazem referência à especificação da aprendizagem que se quer alcançar ao término de um programa ou de uma atividade educacional. A BNCC também traz outro entendimento do termo por meio de um documento da Unesco, de 2016 (UNESCO, 2016c), o qual explica que é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso. Essa última menção nos dá uma ideia do porquê a Base trouxe objetivos de aprendizagem ao invés de uma proposta de conhecimentos, como constam em algumas¹⁴⁵ diretrizes curriculares dos estados brasileiros.

Esse primeiro documento da Unesco, qual seja, o Glossário de Terminologia Curricular, foi produzido em 2013 pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE), especializado em desenvolvimento curricular. No Brasil, essa publicação se deu em 2016, por meio de uma parceria com o Movimento pela Base Nacional Comum, que disponibilizou a consultora Guiomar Namó de Mello para uma revisão técnica, elaborando as contribuições acerca do contexto brasileiro. Nos agradecimentos desse documento é mencionado o envolvimento de instituições acadêmicas, órgãos governamentais e representantes da sociedade civil e comunidade de forma geral. Para a entidade, esse documento objetiva apresentar um instrumento a fim de contribuir para

¹⁴⁵ Como exemplo, temos as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008); as Diretrizes do Mato Grosso do Sul (2012) que trazem conteúdos, mas também competências e habilidades; as de Goiás (2012), que trazem expectativas de aprendizagem e conteúdos; as de São Paulo (2014), para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que também trazem expectativas de aprendizagem e conteúdos; as de Minas Gerais (2014), que trazem habilidades e conteúdos, entre outras propostas.

a reflexão e para os processos de pesquisa e produção do conhecimento, os quais são necessários para assegurar um bom desenvolvimento curricular (UNESCO, 2016a).

O outro documento da Unesco mencionado na Base é advindo do Fórum¹⁴⁶ Mundial de Educação, ocorrido em Incheon-Coréia do Sul, em maio de 2015. Seu objetivo é assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até o ano de 2030. A esse documento deu-se o nome de “Declaração de Incheon para a Educação 2030”, publicado em português em 2016, oferecendo “[...] ideias valiosas para que governos e desenvolvedores de políticas monitorem e acelerem o progresso rumo ao [...]” objetivo de desenvolvimento sustentável sobre educação “[...] com base nos indicadores e nas metas que temos, sendo a equidade e a inclusão as medidas de sucesso globais [...]” (UNESCO, 2016b).

A Base, ao trazer esses dois documentos, sinaliza para três leituras possíveis: 1) que há uma contínua aceitação das ideias de instituições internacionais, como a Unesco, por parte do setor educacional do governo; 2) que há uma relação entre as proposições estabelecidas pela Unesco, nos últimos anos e a BNCC; e 3) que há outras instituições, para além do Movimento Todos para a Educação, engajados nos assuntos ligados à Base.

A referida Versão trouxe os entendimentos de uma Base Nacional Comum Curricular previstos na LDBN e nas DCN Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 07/2010). Assim, uma estrutura curricular deve oportunizar conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, os quais são expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; e na produção artística (BRASIL, 2016b). Por esse entendimento, nota-se que a Base está direcionando um ideal de formação voltada a uma formação humana, algo que é frisado no decorrer do texto. Outra situação verificada é o reconhecimento dos saberes das atividades esportivas e corporais, o que indica a valorização dos assuntos ligados ao campo do componente curricular Educação Física.

¹⁴⁶ O Fórum Mundial de Educação reuniu 1.600 participantes, de 160 países (UNESCO, 2016b).

A BNCC propõe-se a nortear um projeto de nação com uma formação humana integral e com uma educação de qualidade. Assim, o documento apresenta o parecer CNE/CEB (07/2010) para expor a compreensão de educação como direito humano, individual e coletivo, que habilita os sujeitos para o exercício de outros direitos e capacita ao pleno exercício da cidadania. A educação é também entendida como um processo e prática que se concretizam nas relações sociais, transcendendo o espaço e o tempo escolares.

Como se pode notar, o entendimento de educação está relacionado ao exercício de vários direitos e ao exercício da cidadania. O termo cidadania expressa sentidos e significados diferentes, de acordo com o contexto histórico, o que lhe confere polissemia (RODRIGUES 2001; VASCONCELOS, 2007; MARCILIO, 2007; GADOTTI, 2000). Para Gadotti (2000, p. 1), nesse vocábulo podem caber tanto os “[...] sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e de deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos [...]”, podendo hoje abarcar “[...] todos os sonhos e todas as realidades [...]”.

Para explicar o conceito de cidadania, Rodrigues (2001, p. 6) afirma que é [...] necessário demonstrar a opção do modelo de sociedade, de organização social, de identidades históricas e de projetos de futuro em que ele é considerado. E ainda assumir que este conjunto de opções, racionais, fundadas em vontades e princípios, vai formatar o conceito de cidadão assumido e, por decorrência, explicitar o sentido dos termos ‘exercício de cidadania’.

Mesmo que os sentidos para a cidadania sejam polissêmicos, o significado essencial, do ponto de vista conceitual, tem valores e conteúdos permanentes e universais; constroem-se nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade, os quais também são condições para o desenvolvimento da ética. Esses valores/conteúdos constituem a base sobre a qual são erguidos os pilares da moderna sociedade de direitos no mundo ocidental (RODRIGUES, 2001).

O exercício da cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos sujeitos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; a segunda, relaciona-se à capacidade que estes sujeitos adquirem para fazer escolhas. Em síntese, a prática da cidadania expressa a participação dos indivíduos na organização da vida social, de modo a assegurar o

exercício da liberdade, da responsabilidade e da autonomia, o que implica na demolição de todas as interdições para a construção de espaços de liberdade à ação dos cidadãos. Assim, os cidadãos munidos dos instrumentos da cidadania, tornam-se construtores de formas organizativas e de ação na vida pública, sendo que essa forma de organização social e de ação política denomina-se Democracia (RODRIGUES, 2001).

Segundo Gadotti (2000), uma educação voltada à cidadania depende dos significados/sentidos atribuídos à cidadania. Pode-se dizer que a cidadania é, para o estudioso, essencialmente a consciência de direitos, deveres e o exercício da democracia como direitos civis (segurança e locomoção), sociais (trabalho, saúde, educação, salário justo e...) e direitos políticos (expressão de voto, de participação em partidos políticos, em sindicatos e...). É necessário destacar que não há cidadania sem democracia. A concepção plena de cidadania se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública. Em complemento, ao citar Adela Cortina, Gadotti menciona cinco dimensões complementares para a cidadania plena: cidadania política (direito de participação em uma comunidade política); cidadania social (que compreende a justiça como exigência ética da sociedade e de bem viver); cidadania econômica (participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade); cidadania civil (afirmação dos direitos civis); e cidadania intercultural (afirmação da interculturalidade) (GADOTTI, 2000).

Para Rodrigues (2001), a cidadania é um atributo aplicado ao cidadão e recebe sua legitimidade na ação educativa. Dessa forma, a educação cumpre esse papel ao dotar os educandos de instrumentos que lhes são necessários e pertinentes. Esses recursos são colocados em evidência quando os meios educacionais possibilitam que todos os indivíduos cidadãos se apossessem da organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis num certo momento histórico; da preparação para o trabalho; do acesso ao desenvolvimento tecnológico; e da participação crítica na vida política (RODRIGUES, 2001).

Ao definir os atributos do ato educativo (preparar os indivíduos para as situações da vida social), institui-se um parâmetro universal sobre os fins da educação, os quais podem ser expressos pelo enunciado de formar os indivíduos para o exercício da

cidadania. Esse enunciado faz parte dos grandes discursos acerca do fim supremo da educação escolar no mundo moderno. Essa finalidade está declarada nas entrelinhas do Relatório Condorcet¹⁴⁷ e encontra-se reafirmada como princípio da educação brasileira no artigo 205 da CF, no artigo 22 da LDBN e, de modo semelhante ou aproximado, em outras normativas educacionais do país (RODRIGUES, 2001).

A educação, entendida como o processo que possibilita a formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida (sua dimensão mais visível e prática) e coopera para promover a aptidão para o olhar, ampliando a percepção, a compreensão das coisas e a capacidade de se reconhecer na percepção do outro. Possibilita meios para que o sujeito constitua sua própria identidade, distinga as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, e entre si e outros sujeitos. A educação, ao envolver todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento e de conhecimento das necessidades humanas, propõe-se a prover as formas de superação dessas necessidades, sejam elas materiais ou psíquicas, de superação ou de reconhecimento de limites, de expansão do prazer e outras (RODRIGUES, 2001). Essa forma de atuação social, possibilitada pela ação educativa, vai além do exercício da cidadania e pode ser promovida para além do processo de escolarização nos diversos espaços da sociedade. Contudo, é na escola que os sujeitos, basicamente, adquirem essa formação.

Para que seja possível essa atuação na vida social, nos princípios da formação humana, há alguns valores/conhecimentos formativos que devem ser levados em consideração, como indicado por alguns autores (SEVERINO, 2006; BRAGA e SEVERINO, 2014; RODRIGUES, 2001; MARTINS, 1992). São eles: autonomia, liberdade, responsabilidade, aquisição de conhecimentos para a vida e para o trabalho, emancipação, ética, respeito e tolerância às diferenças, exercer a criticidade e a cidadania e considerar as questões estéticas e culturais.

Quando a BNCC menciona que se propõe a nortear um projeto de nação com uma formação humana integral e uma educação de qualidade, conseqüentemente está afirmando o seu compromisso com os valores ou conhecimentos trazidos pela literatura. Mas, para sua efetivação, são necessárias ações políticas afirmativas. Uma vez

¹⁴⁷ Este Relatório foi aprovado na Assembleia Francesa, de 1792 (RODRIGUES, 2001).

alcançada essa concretização, conseguirá promover uma formação escolar, como relata Gadotti (2000), divergente do mesmo modelo de educação recomendado para os países latinos, por agências, como o Banco Mundial, FMI [e demais instituições internacionais balizadores de políticas educativas], as quais aproximam-se do sistema S¹⁴⁸. O que fica é a dúvida se essa proposição trazida pela Base constitui-se em apenas um texto ou uma real ambição.

Essa visão de sujeito que a Base busca formar também aparece delimitada no Relatório Consed-Undime-Seminário Estaduais que é um compilado das contribuições advindas dos seminários estaduais, juntamente com a opinião das duas entidades governamentais da educação. As informações contidas no Relatório frisaram ser essencial que o documento estabeleça a visão de cidadão e sociedade que a Base propõe, conforme comentado anteriormente. No entendimento das duas instituições, a inspiração se encontra nos direitos postulados na Constituição de 1988, algo também comentado por Rodrigues (2001). No contexto da educação, a garantia desses direitos está convencionada a se denominar de formação integral do sujeito. As instituições mencionam que esse ideal de formação está expresso na Segunda Versão, mas devido ao seu papel fundante, os elementos que abarcam essa formação deveriam estar explícitos no texto introdutório. Assim, elas sugerem trazer para essa seção do documento os quatro eixos de formação utilizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os quais constituem-se como pilares fundamentais para a formação integral do indivíduo, contemplando a visão de cidadão expressa na Constituição e, ao mesmo tempo, agregando sentido e significado aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na Base (BRASIL, 2016d).

Essa Versão também menciona o papel dos movimentos sociais para a conquista dos direitos de aprendizagens e o processo de construção do documento, desde a instituição da Comissão de Assessores e Especialista (algo que não consta na Primeira Versão; apenas constava no Portal antigo da Base) até as contribuições da consulta pública. Esse documento apresenta o artigo 12, inciso I da LDBN, que afirma a

¹⁴⁸ Refere-se a entidades privadas que recebem verba e isenção fiscal para a oferta de vagas escolares públicas, como: Sesi, Senai, Senac e etc. A formação ofertada por essas instituições é basicamente voltada ao mercado de trabalho.

incumbência dos estabelecimentos de ensino na elaboração e na execução de suas propostas pedagógicas, de modo que os Projetos Políticos Pedagógicos expressem as estratégias didáticas, metodológicas e as mediações pedagógicas que permitirão a mobilização de estratégias, a partir das características dos educandos. Tais mediações irão proporcionar as relações entre os conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito do currículo, da Base e da Parte Diversificada, e as características e necessidades cognitivas. A menção à articulação entre a Parte Comum e a Parte Diversificada consta na Primeira Versão, mas não com os apontamentos normativos desta Segunda Versão.

Em relação à Parte Comum e Diversificada, o Relatório Consed-Undime-Seminário Estaduais demonstrou que alguns estados manifestaram a preocupação com a parte diversificada e outros entenderam que a Base avançou em certas questões, cuja definição caberia aos sistemas de ensino. Nesse sentido, as duas instituições recomendaram esclarecimentos adicionais, entendendo que cada sistema de ensino deve elaborar o seu currículo a partir da BNCC, integrando a ela o contexto local e as suas escolhas metodológicas. Esse Relatório também trouxe considerações em relação à estrutura, organização do texto e linguagem, sinalizando a quem a Base estava direcionada e fazendo a distinção entre Base e Currículo (BRASIL, 2016d).

Em linhas gerais, em relação à estrutura, organização do texto e linguagem, aponta-se para a necessidade de deixar a proposta e a estrutura da Base mais claras para os leitores. Dessa forma, as contribuições dos partícipes dos seminários indicaram a necessidade de se utilizar uma linguagem mais direta e objetiva; um encadeamento mais fluido e coeso entre as ideias apresentadas; e uma padronização de terminologias. Em relação à organização dos textos foi sugerido que se evidenciasse a hierarquização adotada entre as informações (numeração de tópicos e subtópicos), e a inclusão de alguns elementos e recursos de diagramação e edição (como sumário, diagrama e glossário de termo) a fim de orientar a leitura. Essas proposições são endossadas pelo Consed e Undime, as quais também mencionaram a necessidade de conferir uma maior unidade à BNCC (BRASIL, 2016d).

Outra questão apontada pelo Relatório foi a distinção entre Base e Currículo. As considerações dos estados apontaram para diferentes entendimentos quanto ao propósito e ao escopo da Base. Quinze, entre vinte e seis estados, concordaram

parcialmente ou discordaram da afirmação de que a distinção entre Base e Currículo estava clara, ou seja, a distinção precisava ser melhor aclarada por ser a BNCC um documento norteador para que os diferentes sistemas de ensino elaborem os seus currículos. Nesse sentido, para o Consed e a Undime, a BNCC deve conceituar claramente o que esse documento apresenta em seus objetivos e limites, eliminando confusões ou expectativas equivocadas em relação ao que os sistemas de ensino devem esperar dela (BRASIL, 2016d).

Por fim, o Relatório também mencionou o propósito da Base e a quem ela se direciona. Os resultados dos seminários estaduais indicaram que o documento não estava de acordo com esses quesitos. Para Consed e Undime, os textos introdutórios gerais das áreas e das etapas deveriam ser redigidos com base no reconhecimento do professor como o interlocutor principal (BRASIL, 2016d).

3.3.2 Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Em conformidade com o PNE (2014-2024), e em sintonia com a Primeira Versão, a Segunda Versão definiu os Direitos e Objetivos de Aprendizagem que orientarão a elaboração dos currículos nacionais, mas com alguns apontamentos a mais, como, por exemplo, as descrições específicas dos direitos éticos, políticos e estéticos, os quais são balizados pelas DCN (algo que não consta na Primeira Versão). O quadro 12 apresenta os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em conformidade com as DCN da Educação Básica.

Quadro 12. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento em conformidade com as DCN da Educação Básica

DIREITOS DE APRENDIZAGEM (BRASIL, 2016b, p. 34-35, grifo nosso)		
Princípios Éticos	Princípios Políticos	Princípios Estéticos
1) 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; 2) A apropriação de conhecimentos referentes a área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo	1) Às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercer 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. 2) À apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação,	1) A participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local; 2) Ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias 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.

que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.	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. 3) À 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.	
--	--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2016b).

Entre todos os princípios, podemos identificar que o 2º direito de aprendizagem dos princípios estéticos faz menção direta aos assuntos ligados à Educação Física, promovendo, dessa forma, a valorização de todos os componentes curriculares. Esse entendimento, expresso pela normativa e pelas DCN, faz um movimento contrário à visão utilitarista atribuída a cada componente e isso configura-se como positivo para o campo.

Nesse tópico do documento, reforça-se o comprometimento com uma Educação Básica que vise à formação humana integral, acrescentando a intenção da construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. É necessário destacar que essa é a primeira versão que menciona acerca da importância de uma educação para a formação humana. A Versão Preliminar apresenta apenas a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento da cidadania e que, ao ampliar o entendimento para a formação humana, promove diversos valores à boa convivência em sociedade.

Dessa forma, conforme já esclarecido, a formação humana, a cidadania e o exercício da cidadania (termos que estão interconectados e que são aparentemente semelhantes) trazem sentidos distintos. A cidadania tem sentidos e significados que se diferem conforme o momento histórico, mas que necessitam de certas ações para que os sujeitos possam exercê-la (requer o cumprimento e os meios de assegurar certos direitos, assim como deveres). Também é necessário mencionar que ela é conscientizada e potencializada pela educação. Assim, quando se menciona que esse documento se compromete com uma Educação Básica que vise à formação humana, sugere-se que os educandos tenham uma formação que os possibilite concretizar o exercício da cidadania e os valores e conhecimentos atinentes ao conceito.

Ainda em relação aos direitos à aprendizagem e desenvolvimento, os apontamentos feitos pelos diversos estados foram bastante diversos, mas, em linhas gerais, sugere-se sua revisão à luz dos princípios políticos, de modo a torná-los mais explícitos em relação aos valores da liberdade de expressão e do posicionamento crítico como dimensões constituintes de uma sociedade democrática. Também foi recomendado o esclarecimento adicional no tocante aos princípios éticos, ao respeito à diversidade, à origem (etnia, naturalidade, idade, condições socioeconômicas...), e à escolha de qualquer natureza (política, religiosa, orientação sexual...) feita dentro dos princípios constitucionais (BRASIL, 2016d). A Consed e a Undime julgaram que o respeito à diversidade e à promoção da equidade devam estar presentes em toda a BNCC (principalmente no texto introdutório e, se possível, nos objetivos de aprendizagem), de modo a se constituir no valor e na marca do documento (BRASIL, 2016d).

Essa Versão também relata que, após a aprovação da BNCC, será demandada a produção de documentos que tratem de como essa Base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, uma vez que elas possuem diretrizes próprias, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, entre outras. Todas elas são mencionadas nas DCN de 2013.

Em relação a essas modalidades educacionais, o Relatório Consed-Undime-Seminários Estaduais recomendou que o documento utilizasse a definição de modalidades, estabelecida nas DCN, e que se retirasse dessa seção o que não fosse referente a elas. Em geral, os estados solicitaram esclarecimentos acerca das modalidades, de sua relação com a estrutura geral da BNCC, no sentido de oportunizar um tratamento equilibrado no detalhamento das diversas modalidades. Já as entidades entenderam que o detalhamento das modalidades não deve compor o corpo principal da BNCC e, se necessário, deve ser elaborado um documento complementar (anexo). Assim, as modalidades estariam delineadas sucintamente e de forma equilibrada na Base, sem maior ou menor espaço para uma ou outra (BRASIL, 2016d).

3.3.3 Base Nacional Comum Curricular

Nesse tópico, a BNCC é apresentada como referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos projetos pedagógicos das escolas, em todas as etapas de escolarização. Essa menção também consta na Primeira Versão, mas com uma explicação bem sucinta. A diferença é que, nesta Versão, são acrescentados os eixos de formação e as dimensões.

Como na etapa da Educação Infantil tem um campo de experiência intitulado “corpo, gestos e movimento”, alguns leitores críticos da Versão anterior, Soares (2016) e Souza (2016), pediram para que fosse sinalizada na Base a importância do professor formado em Educação Física para o trato com esse conhecimento, além do fato desse componente curricular ter espaço nesse nível de educação, mas isso não aconteceu.

Sayão (1999) comenta que filósofos, pedagogos e educadores preocupados com a infância consideram a atividade física fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e o componente curricular que trabalha, em geral, com essas atividades denomina-se Educação Física. Rodrigues (2003) considera a Educação Física infantil um campo de conhecimento específico que finda contribuir para a formação integral das crianças, utilizando-se de atividades físicas para o desenvolvimento de todas as possibilidades formativas. Kishimoto (1999) afirma que ao oportunizar às crianças dessa faixa etária (0-6 anos) o contato com profissionais de diversas áreas, é possibilitada a construção de conhecimentos, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações.

Dessa forma, a presença do professor de Educação Física torna-se importante no campo por trazer para as aulas saberes pertencentes às atividades físicas ou motoras que por sua vez, também possibilitam dentre outras coisas, reflexões, discussões, o estímulo a criticidade, o acesso à cultura e etc. de acordo com faixa etária das crianças, algo já oportunizado ou a ser oportunizado. Isso não significa estabelecer que, em determinada idade, as crianças devam saber executar esse ou aquele movimento, uma vez que a dimensão do lúdico é muito importante, principalmente nessa etapa de escolarização, deve-se reconhecer e valorizar os conhecimentos dos alunos, bem como oportunizar situações que envolvam o criar e o recriar, a imaginação, as diferentes formas

de interação no mundo, entre outros. Em síntese, o professor de Educação Física configura-se como importante a etapa por ser ele um especialista na área. Contudo, para que sua presença seja reconhecida, também é necessário que ele considere as condições das crianças e que as enxergue como seres que também produzem e reproduzem conhecimento.

Tanto essas possibilidades de desenvolvimento nas aulas de Educação Física infantil, quanto os currículos, de modo geral, devem superar, de acordo com Kramer (1989), Sayão (1999) e Ayoub (2001), a concepção fragmentada de conhecimento e promover a integração entre todos os profissionais dessa etapa, de forma que o trabalho não perca sua continuidade e objetividade com as fases seguintes (KRAMER, 1989).

Nesse sentido, Sayão (1999, p. 233) comenta que “[...] a criança não é um ser corporal agora e cognitivo depois.”. Para ela, as crianças, na brincadeira, são seres únicos que demonstram, por intermédio de seus movimentos, uma totalidade. Assim, é um desrespeito para com a criança fragmentá-la e fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novos conhecimentos. A autora também alerta para que haja um cuidado com os sentidos atribuídos à educação física pois, caso contrário, pode haver, para além da fragmentação do conhecimento, a dicotomia corpo/mente, sala/pátio e teoria/prática (SAYÃO, 1999). Uma das possibilidades para que essa situação não se materialize é a elaboração conjunta do planejamento escolar entre os profissionais do estabelecimento de ensino.

Quanto à inserção do profissional de Educação Física nesse período de escolarização, Trindade et al. (2010) afirmam a existência de algumas barreiras que dificultam sua atuação, como: a substituição do professor de Educação Física pelo pedagogo; a baixa remuneração; o descaso das autoridades máximas e da sociedade; entre outros (TRINDADE et al, 2010). Sayão (1999) ainda comenta que tradicionalmente não há uma preocupação nos cursos de licenciatura em Educação Física, em formar professores(as) para intervirem na educação de zero a seis anos e, quando há essa preocupação, nota-se uma formação superficial.

Até alguns anos atrás, a Educação Física era ministrada, quase que em sua totalidade, por pedagogas ou pessoas formadas no curso de Magistério – Nível Médio. Com a entrada expressiva do professor licenciado em Educação Física, a partir do ano

2000 (momento em que muitas prefeituras acabaram por abrir concursos na área) essa situação se modificou. Essa ação também gerou alguns conflitos no interior da escola, os quais se relacionavam tanto a quem deveria ministrar esse conhecimento quanto à questão salarial, por promover, conforme Ayoub (2001), uma hierarquização profissional.

Sabendo desses desafios, a autora sugeriu pensar em uma política de formação profissional para a Educação Infantil que permitisse a ascensão na escolaridade, em todos os níveis (objetivando incluir os leigos que já atuam no sistema escolar), assim como a valorização dessa formação no patamar de outros cursos superiores. A autora explica que a diversidade brasileira requer propostas que atendam às especificidades do Brasil. Se o contexto social necessita de uma formação mais ágil para essa faixa etária, uma política de formação profissional deve estimular o convívio de propostas diferentes, sem que se obscureça a qualidade da formação e sem que a discriminação anule a identidade do profissional (AYOUB, 2001).

Para cada fase da Educação Básica, o documento traz a caracterização dos educandos, suas relações com os conhecimentos e, em função dessas características, o papel das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes no processo de escolarização. A articulação entre as áreas se faz pela definição de objetivos gerais de formação, baseados nos quatro eixos de formação. Nota-se que para o Ensino Fundamental, há apenas eixos; e para o Ensino Médio eixos e dimensões. Quanto ao Ensino Médio, o documento ainda faz referência às possibilidades de integração à Educação Profissionalizante e Tecnológica.

Na Primeira Versão não havia eixos, dimensões ou menções à Educação Profissionalizante, o que faz com que esses elementos possam ser considerados inovadores para a BNCC. A ideia de trabalhar com eixos advém das DCN Gerais para a Educação Básica (2013) e seu objetivo é limitar a dispersão dos conhecimentos. Entretanto, a Base traz outros documentos da Unesco para explicar qual o entendimento acerca da articulação horizontal dos eixos e o entendimento de Letramento, citações essas que não estão mencionadas nas primeiras páginas da Base (46 e 47). Nelas, apenas são apresentados os eixos para as etapas do Ensino Fundamental e Médio. Essas referências estão manifestadas na página 176, que explana sobre os Eixos do Ensino Fundamental. No texto também constam algumas explicações, em atendimento

a solicitações feitas por leitores críticos da Versão anterior. O quadro 13 apresenta os eixos e dimensões de formação trazidos pela Segunda Versão da Base.

Quadro 13. Eixos e Dimensões de Formação da Segunda Versão da BNCC

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	
Eixos de Formação	Dimensões de Formação	Eixos de Formação
1) Letramentos e capacidade de aprender; 2) Leitura do mundo natural e social; 3) Ética e pensamento crítico; 4) Solidariedade e sociabilidade.	1) Trabalho; 2) Ciência; 3) Tecnologia; 4) Cultura.	1) Letramentos e capacidade de aprender; 2) Intervenção no mundo natural e social. 3) Pensamento crítico e projeto de vida; 4) Solidariedade e sociabilidade.

Fonte: Adaptado de Brasil (2016b, p. 46-47).

Quanto aos Temas Especiais, o documento apresenta uma explicação mais completa acerca da temática, objetivando a superação da “[...] lógica da mera transversalidade, ao se colocarem como estruturantes e contextualizadores dos objetivos de aprendizagem.” (BRASIL, 2016b, p. 47). Assim, de acordo com a BNCC, esses temas

[...] permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica [...]. Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. (BRASIL, 2016b, p. 47).

Tais Temas, nessa Versão são: 1) consumo e educação financeira; 2) éticas, direitos humanos e cidadania; 3) sustentabilidade; 4) tecnologias digitais e cultura africana e indígenas. Todos trazem uma explicação de cada um e citam leis, pareceres ou decretos que dispõem acerca de sua importância nos currículos escolares, menos o tema culturas digitais e computação, uma vez que não há normativa para tal. Já na Primeira Versão, esses temas levavam o nome de Temas Integradores e estabeleciam como temáticas: 1) Economia, educação financeira e sustentabilidade; 2) Culturas indígenas e africanas; 3) Culturas digitais e computação; 4) Direitos humanos e cidadania; e 5) Educação ambiental. Nessa Versão é possível notar que não há uma explicação dos Temas Integradores.

No Relatório do Consed-Undime-Seminários Estaduais é indagada a forma pela qual os Temas Integradores perpassariam as áreas e os direitos de aprendizagem, algo

que não estaria claro (BRASIL, 2016d). Nesse mesmo Relatório também é sugerida a inserção de outros Temas como gênero e sexualidade, diversidade sociocultural, ambiente territorial, sustentabilidade, política, laicidade do Estado e da Educação, pensamento crítico, protagonismo, participação, violência e luta social. Em linhas gerais, as entidades relataram que, em função de ter havido diversas menções de confusão entre modalidades e Temas Especiais, deve-se aclarar seu papel com uma revisão cuidadosa de quais temas devam ser destacados; uma orientação mais explícita de como eles se fazem presentes nas etapas, segmentos e áreas que compõem a Base, além de ter sido recomendada a volta da denominação ‘Temas Integradores’, por parecer mais adequada à função que exercem na BNCC (BRASIL, 2016d).

Diferentemente da Primeira Versão que estabelece doze objetivos gerais de formação para todas as etapas da Educação Básica, esta Versão estabeleceu quatro objetivos gerais de formação para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com base nas DCN do Ensino Fundamental de Nove Anos e mais quatro finalidades gerais para a etapa do Ensino Médio, baseados no artigo 35 da LDBN. O texto cita mais quatro finalidades indissociáveis – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – para o nível do Ensino Médio, as quais são estabelecidas pelas DCN (formação integral), como mencionado no quadro anterior. Essas finalidades indissociáveis também são as mesmas estabelecidas para o Ensino Médio Técnico Profissional.

Um ponto a se destacar é que a Base não estabelece como esses objetivos podem ser alcançados em seu conjunto, algo que já foi apontado na Primeira Versão. Segue o quadro 14 com os Objetivos/Finalidade Gerais para cada nível educacional.

Quadro 14. Objetivos/Finalidades Gerais de Formação para a Educação Básica – Segunda Versão

Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	Ensino Médio
1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; 2) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; 3) a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; 4) o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 131).	1) A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; 2) A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; 3) O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; 4) A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Fonte: Adaptado de Brasil (2016b).

Nota-se pelo quadro 14, que nem no nível do Ensino Fundamental, nem no Ensino Médio há menção a Objetivos/Finalidades Gerais de Formação para a Educação Básica que remetam à especificidade da Educação Física, ao passo que outras áreas acabam por ser contempladas nessa estruturação.

Em linhas gerais, o Ensino Fundamental é apresentado na Base trazendo as características gerais desse nível de ensino. A articulação entre os Anos Iniciais e Finais, as experiências dos estudantes e suas especificidades são estabelecidas pelos eixos de formação, já mencionados. Esses eixos são derivados dos objetivos balizados pelas DCN para o Ensino Fundamental de Nove Anos e articulam os objetivos gerais das áreas de conhecimento para cada fase desse nível escolar (BRASIL, 2016b).

Há que se destacar que o Eixo de Formação “letramento”, correspondente a esse nível de ensino, também traz uma nota de rodapé com explicações baseadas em documentos da Unesco de 2005 e 2016. Porém, a Base não referencia esses documentos ao término da Segunda Versão. A explicação para o termo “letramento”, que consta na BNCC, de acordo com a instituição é:

Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. O letramento envolve uma serie continua de aprendizagens, visando possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla (UNESCO, 2005a, apud BRASIL, 2016b, p. 176).

O texto complementa a explicação por meio de um documento da instituição:

[...] cada vez mais, novas formas de letramento necessárias as vidas modernas são levadas em conta no currículo, em particular aquelas relacionadas a novas tecnologias, como letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais (UNESCO/BIE, 2016, p. 59, apud BRASIL, 2016, p. 176).

Em relação à primeira citação, o termo conceitua o letramento, mas por carecer de algumas especificações, a BNCC trouxe outra citação, mas, dessa vez, do Glossário de Terminologia Curricular da Unesco. Esse Glossário apresenta uma complementação às características do termo, com base no contexto brasileiro. Dessa forma, a BNCC quis transmitir aos leitores que o letramento ultrapassa as fronteiras da escola, chegando até às tecnologias da informação. O que se verifica com isso é a sintonia do texto com o que é estabelecido para a educação em nível internacional, tanto pelos documentos utilizados

quanto pela significativa valorização das tecnologias. Essa valorização tecnológica e o aprendizado por parte dos educandos são importantes, mas no contexto dessas instituições, a necessidade se dá pelo ideário de uma educação pública que subsidie os alunos-futuros trabalhadores a meras adaptações ao mercado.

Em relação às especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o texto informa que as

[...] crianças desenvolvem a oralidade/sinalização e os processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfica e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos, as formas de representação do tempo e do espaço. (BRASIL, 2016b, p. 181).

O estímulo ao pensamento criativo e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de interagir com uma gama mais ampla de produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, favorece posicionamentos críticos frente a questões gerais do seu ambiente natural e da vida social (BRASIL, 2016b, p. 181).

O problema das duas afirmações é que elas não trazem os conhecimentos da Educação Física como pertencentes ao processo, nessa etapa da escolarização. As questões artísticas e as produções culturais estão ligadas a esse componente curricular, assim como a outras questões, mas o que marcaria a área em si seria a menção às práticas corporais e isso não se faz presente nos excertos.

Em linhas gerais, a Base informa valorizar, nos três primeiros anos, que os alunos tenham amplas oportunidades para a apropriação do sistema de escrita alfabética, em articulação ao seu envolvimento com a leitura e a produção de textos em todos os componentes curriculares; que nos cinco anos haja situações lúdicas de aprendizagem; que seja promovida a integralização e o estabelecimento das relações entre os conhecimentos das diferentes áreas e dos diferentes componentes curriculares; e que as manifestações artísticas e corporais se constituem em saberes necessários à formação crítica, diante da possibilidade de aprofundar e ampliar a capacidade expressiva dos sujeitos e de proporcionar inúmeras experiências (BRASIL, 2016b). Nota-se que há a prioridade para o letramento, mas também há menção às questões da Educação Física, embora com menor peso. Apesar disso, também se reconhece a importância da Educação Física para o processo de escolarização.

Quanto aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o texto traz explicações acerca da faixa etária dos quatro anos dessa etapa, baseado nas DCN do Ensino Fundamental de Nove Anos. Esse embasamento não consta na Primeira Versão, mas entendemos ser positivo trazer para o texto a consonância com as normativas educacionais. Outro ponto que entendemos ser positivo, mas acima de tudo, assertivo, é a preocupação em materializar, no texto, preocupações com a banalização e a indiferença frente aos problemas humanos e sociais, com a cultura midiática e digital e com a desnaturalização para com as diferentes formas de violência nas sociedades contemporâneas que inclui a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não dialogam com as diferentes culturas presentes na escola (BRASIL, 2016b). Segundo a Base, esses fatores dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse, à alienação, à agressividade e ao fracasso escolar, por isso é importante a escola preservar seu compromisso crítico e de estímulo à reflexão e à análise aprofundada, ao mesmo tempo em que esses recursos são utilizados como meios para promover a aprendizagem (BRASIL, 2016b).

Quanto ao nível do Ensino Fundamental, entre as considerações feitas pelos estados, destaca-se a necessidade de dar atenção especial à passagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para os Anos Finais em função da mudança de estrutura de funcionamento da escola, da quantidade de professores especialistas, entre outros aspectos. O grande número de ressalvas e apontamentos feitos em relação às áreas de conhecimento requer uma análise atenta dos pontos levantados. Destaca-se também a necessidade de revisar a progressão das aprendizagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental para que correspondam à capacidade dos estudantes nesse segmento, garantindo altas expectativas de aprendizagem e protagonismo, além de permitir uma transição adequada para o Ensino Médio. A revisão da distribuição das aprendizagens exigirá a priorização do aprofundamento em detrimento de uma grande abrangência, desse modo, o Consed e a Undime entendem que as questões citadas devam dar maior atenção não só aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas em toda a etapa da básica, resguardando-se as condições de aprendizagem e desenvolvimento de cada faixa etária (BRASIL, 2016d).

De acordo com o Documento Síntese dos Seminários Estaduais, é essencial que a Base, no tocante ao Ensino Fundamental, traga uma atenção especial à transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais, devido as inúmeras mudanças que ocorrem nesse momento de escolarização. Quanto ao Ensino Fundamental – Anos Finais, o documento sugere que seja revista a progressão das aprendizagens dessa etapa para que correspondam à capacidade dos estudantes desse segmento, que garantam altas expectativas de aprendizagem e protagonismo do estudante e permitam uma transição adequada para o Ensino Médio (BRASIL, 2016f).

Entre os apontamentos advindos dos seminários estaduais, em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem-se a ausência da Saúde, mencionada por três estados. Assim, Pernambuco e Bahia pediram que a temática fosse contemplada na articulação com o componente Educação Física e as Ciências da Natureza. São Paulo, por sua vez, propôs que a saúde fosse presente na Base como tema integrador (BRASIL, 2016d).

Ainda em relação aos Anos Iniciais, Goiás defendeu a necessidade de melhorar o componente Educação Física. O Documento Síntese dos Seminários Estaduais também indicou, para além da questão da saúde, que há uma quantidade excessiva de conteúdos para os Anos Iniciais (MA); que alguns verbos não articularam os objetivos aos eixos; que se deve fazer referência à promoção da saúde e à psicomotricidade (PE); e que os textos referentes à ética e ao pensamento crítico não foram contemplados em sua plenitude (RR) (BRASIL, 2016f).

Esse mesmo documento apontou também, em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a necessidade de ampliação dos conteúdos previstos nos objetivos de aprendizagem (PR) e a necessidade de se contemplar e ampliar os objetivos de aprendizagens não descritos na Base (SC) (BRASIL, 2016f).

A etapa do Ensino Médio é apresentada com descrições referentes ao ordenamento legal por meio de documentos como DCN e LDBN. Um desses balizamentos é a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social; outro é que essa etapa final da Educação Básica deve contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, para a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

No texto também são dadas explicações acerca de como os componentes curriculares contribuem para o alcance dos objetivos gerais de formação e de como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados por componentes, por área de conhecimento e por unidades curriculares. Nessa etapa, almeja-se a superação das limitações de um ensino voltado tradicionalmente para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante. Busca-se garantir aos estudantes uma formação que, em sintonia com a realidade de cada indivíduo, propicie o desenvolvimento de condições fundamentais para sua realização pessoal, existência digna, assim como a efetiva participação criativa e responsável no mundo.

Em vista disso, destacamos duas importantes considerações feitas pela BNCC. A primeira relaciona-se ao fato dos alunos serem capazes, ao término desse nível, de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo, além de comunicar-se e intervir em diferentes contextos, por meio das várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais). A outra é dada a valorização da cultura, aqui entendida como uma dimensão formativa que se entrelaça com as outras dimensões e que é capaz de cultivar a sensibilidade para o cuidado de si e do outro; de abrir-se às diferenças e apreciar a diversidade; de dar a atenção ao mundo que se vive e pelo qual é preciso responsabilizar-se. Por esse caminho, os alunos seriam preparados para apreciar, fruir e produzir cultura.

Com relação ao Ensino Médio, na visão do Consed e da Undime, as diversas solicitações feitas pelos estados referentes aos Eixos demonstram a necessidade de uma reavaliação acerca da pertinência desse conceito na organização dessa etapa. Nesse sentido, é mais uma dimensão a ser contemplada, para além dos direitos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, temas especiais, modalidades, interdisciplinaridade. Assim, em nome da clareza e da funcionalidade buscadas na BNCC, necessita-se uma reavaliação da organicidade dessa estrutura, em todas as etapas da Educação Básica. As menções aos Eixos e pedidos de aprimoramento indicam que os conceitos expressos na Base são valorizados pelos estados. Ainda que passíveis de ajustes, os quatro eixos (Pensamento crítico e projeto de vida; Intervenção no mundo natural e social; Letramento e capacidade de aprender; e Solidariedade e Sociabilidade) expressam elementos fundamentais à formação integral do sujeito. Entretanto, parece

ser necessário e possível avaliar se a terminologia “Eixo” e a sua forma de articulação com outros componentes está cumprindo a função pretendida. Outra questão, embora não tenha sido mencionada nos Seminários, é o entendimento do Consed de que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências. A instituição também acena positivamente para a proposta de flexibilização da Base para essa etapa de ensino, a qual pode oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte comum e outra com ênfases e percursos específicos, ou integrada à educação técnica/profissionalizante (BRASIL, 2016d).

Outros apontamentos relatados no Relatório do Consed-Undime-Seminários Estaduais indicaram a necessidade de explicitar melhor o papel da Base e o seu desdobramento em cada etapa e área de conhecimento. No que tange a Interdisciplinaridade, os estados indicaram que a Base deve afirmar esse elemento como princípio norteador dos currículos e práticas, mas não deve se propor a esgotar as possibilidades entre as áreas (BRASIL, 2016d).

A Segunda Versão também traz como novidade a Educação Técnica Profissional de Nível Médio. Nessa modalidade educacional, o texto traz as DCN para explicar que o ponto de partida da análise das dimensões indissociáveis de formação seja o conceito de trabalho, por ser compreendido como uma primeira mediação no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana (BRASIL, 2013). De acordo com a BNCC, capacitar-se para o trabalho significa preparar o indivíduo para seu próprio sustento e, muitas vezes, o de outros que dele dependem. Ao mesmo tempo, significa, “[...] seu engajamento no processo coletivo de produção de um mundo compartilhado e menos desigual, o que imediatamente o liga as outras dimensões formativas em análise.” (BRASIL, 2016b, p. 490). Em contrariedade ao que se compreende com o texto, consideramos que não é o processo coletivo de produção que oportuniza menos desigualdade, e sim as formas de organizações e divisões econômicas e o valor do seu trabalho.

A Base expressa a preocupação em propiciar aos indivíduos dessa modalidade condições para ampliar, consolidar e complementar sua formação, além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, as quais são consideradas requisitos essenciais para a autonomia

pessoal, profissional, intelectual e política (BRASIL, 2016b). A ideia de formação presente na Base para essa modalidade da educação também abarca uma formação integral, objetivando futuras elaborações curriculares, suas implementações e as formas de integração que assegurem sua unidade, papel e finalidade formativa (BRASIL, 2016b).

O documento traz como possibilidades de integração do Ensino Médio à Educação Profissional e Tecnológica os balizamentos presentes na LDBN e nas DCN para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT). Dessa forma, o ensino deve enfatizar o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, além de contemplar, no desenvolvimento curricular, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos centrais e articuladores dos conhecimentos presentes nas áreas que compõem o currículo. Para essa modalidade educacional, a Base ainda menciona que o ensino pode ser articulado com aspectos comuns dos eixos tecnológicos, trazendo áreas temáticas como: qualidade de vida e sustentabilidade; infraestrutura, controle, processos e produção industrial; gestão, lazer e desenvolvimento social e comunicação e cultura (BRASIL, 2016b). Cada uma dessas áreas temáticas abarca diversos eixos e todos eles acompanham explicações, conforme pedido pelos leitores críticos da Primeira Versão.

Em relação à progressão dos conhecimentos, algo também requerido pelos leitores da Primeira Versão, a Base traz explicações para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que ela se dá a

[...] partir da consolidação das aprendizagens anteriores, da ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural dos/as estudantes, considerando seus interesses e expectativas, mas também o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2016b, p. 182).

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental verificou-se que o documento não fazia menção específica à progressão dos conhecimentos, algo sinalizado apenas em alguns objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento de alguns componentes curriculares (unidades temáticas). Já para o Ensino Médio, também não há menção de como deverá ocorrer a progressão dos conhecimentos; apenas há rápida menção ao fato de que ela deva ocorrer por meio de um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em articulação com os direitos de aprendizagem.

Por fim, para a Educação Técnica Profissional de Nível Médio, a Base menciona a preocupação com um ensino que leve em consideração a caracterização dos sujeitos a serem formados; sua relação com as etapas anteriores; as finalidades estabelecidas na LDBN; o entrelaçamento das dimensões formativas previstas nas DCN e nos eixos de formação; e a ideia de formação integral que não se restrinja a percursos profissionalizantes ou pré-universitários. A Base ainda menciona que os currículos a serem elaborados pelos sistemas ou estabelecimentos de ensino devem propor progressões e interdisciplinaridades que proporcionem uma formação integral, em diálogo com o mundo e a época dos educandos (BRASIL, 2016b).

3.3.4 Área de Conhecimento – Linguagens

O documento inicia o texto explicando que as relações pessoais se dão pelas diferentes linguagens e que essas práticas permitem a expansão do mundo, dos modos de atuação e de se relacionar. As aprendizagens promovidas pela área, ao longo da Educação Básica, devem possibilitar aos educandos a ampliação dos usos das práticas de linguagem (capacidades expressivas, a compreensão das estruturas das manifestações artísticas, corporais e linguísticas), e do reconhecimento de que essas práticas são produtos culturais e estruturam as relações humanas. Para além do que já foi mencionado, a área também recobre a parte musical (BRASIL, 2016b), o que também foi contemplado na Versão anterior.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve se dar continuidade ao que se construiu na Educação Infantil e considerar as culturas infantis tradicionais e contemporâneas; as brincadeiras da tradição oral; e as situações lúdicas de aprendizagem, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2016b). Quanto aos assuntos referentes à Educação Física, esse texto chega a mencionar as práticas corporais, mas elas estão em situação de complementação do letramento.

Para o Ensino Fundamental – Anos Finais, nota-se, por meio do texto, que há maior menção à linguagem falada quando se frisa a importância do diálogo e da criticidade, mas isso é algo necessário a todos os componentes; é algo transdisciplinar.

Fora isso, não há maior valoração de ou um outro componente. Todos são apresentados e demonstram importância em conjunto para o processo de escolarização.

Dessa forma, o texto menciona a importância da ampliação das experiências de ler, escrever, falar, ouvir, criar, movimentar-se e expressar-se em diferentes linguagens. Para dar continuidade a essa ampliação, é necessária a expansão dos repertórios dos estudantes, a intensificação e a diversificação dos campos em que os/as estudantes atuam, bem como adensar a análise de como as manifestações artísticas, corporais e linguísticas se constituem e constituem a vida social. O texto também relata acerca do uso mais efetivo das tecnologias digitais contemporâneas, as quais possibilitam novos modos de criar e expressar-se para participar no mundo social. Essa importância pode ser evidenciada com a inserção de um objetivo de aprendizagem acerca da temática em cada etapa da Educação Básica. Outra questão a se notar é que a BNCC menciona a importância de se trabalhar com essas tecnologias da informação, mas não relata nada sobre investimento.

De acordo com Lima, Pretto e Ferreira (2005) o uso da internet abre portas e janelas para a convivência com diferentes valores e culturas, sendo que seu uso social pode vir a transformar o estabelecimento educacional em uma escola plural, produzindo diferentes saberes e culturas. Nesse sentido, o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) desenvolvem novos caminhos para a economia, para a cultura e para a sociedade. Os alunos, ao terem acesso às TICs, poderão ser construtores de cultura e conhecimentos de tal forma que as ações na escola, sejam amplificadas e passem a ser as ações na sociedade. Tanto na rede de comunicação, quanto na escola, os educandos poderão interferir nas mensagens, nos conteúdos, nas imagens, nos sons e, assim, dar novos direcionamentos a ação educativa, o que garantirá as condições de concretização da interatividade em uma forma de participação e intervenção necessárias à formação de cidadãos críticos e participativos.

As autoras comentam ainda que, ao longo do século passado, foi-se diversificando o universo do trabalho e da cultura, o que possibilitou novos discursos por parte das agências internacionais e novas relações entre a educação e o desenvolvimento. Elas explicam que o Relatório Delors/Unesco expressava o mesmo ideário, atualizado às necessidades tecnológicas e políticas das últimas décadas, situando a educação na

perspectiva do modelo de acumulação flexível, a exemplo da educação continuada e à distância. Dessa forma, também é possível observar o uso intensivo dos argumentos dessas instituições em favor da educação para justificar a implementação e o desenvolvimento de novas TICs, associado com o movimento de recuo ou a retirada (estrategicamente parcial) do Estado, no Brasil. A implicação direta dessas ações na educação é a estimulação da expansão do mercado mundial de capitais (LIMA; PRETTO; FERREIRA, 2005).

A etapa anterior se caracteriza pela ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, pela diversificação dos campos em que os/as estudantes atuam, pela análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social. Para a BNCC, essas condições ajudarão os/as estudantes a perceberem a pluralidade sociocultural (artística, corporal e linguística) e as relações entre as linguagens, identidades e pertencimentos, ampliando as possibilidades de ser e de interagir com grupos sociais (BRASIL, 2016b).

Quanto ao Ensino Médio, em termos gerais, o texto menciona que a área deve propiciar oportunidades para a consolidação e o aprofundamento das diversas habilidades de linguagem, por meio da interação com campos diversos de atuação, vinculados ao enriquecimento cultural próprio, às práticas cidadãs, ao trabalho e à continuação dos estudos. Essa preocupação contempla um ideal de formação que também está presente nas outras áreas de conhecimento. Quanto à formação específica propiciada por essa área, todas as Linguagens são mencionadas e, aqui, não se verifica a maior valorização entre os componentes.

Se no texto não se nota uma maior relevância entre os componentes, no quadro dos objetivos gerais há um certo desequilíbrio. Em relação aos Anos Iniciais, dos oito objetivos estabelecidos, três mencionam a Educação Física e cinco questões relativas ao letramento. Nos Anos Finais, dos oito objetivos, quatro são específicas do letramento e três são atinentes à Educação Física enquanto que para o Ensino Médio, dos nove objetivos de aprendizagem, seis são relativos ao letramento e três às práticas corporais. Nota-se que tanto os objetivos do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio mencionam a importância das tecnologias digitais, algo que também é expresso pelos

organismos internacionais, como anteriormente discutido. O quadro 15 apresenta objetivos gerais da Área de Linguagens para o Níveis Escolares.

Quadro 15. Objetivos Gerais da Área de Linguagens para o Níveis Escolares

OBJETIVOS GERAIS DA ÁREA DE LINGUAGENS EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO		
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
<p>1- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), identificando possibilidades de utilização dessas linguagens na vida pessoal e coletiva.</p> <p>2- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para construir conhecimentos.</p> <p>3- Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem.</p> <p>4- Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos.</p> <p>5- Conhecer e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento.</p> <p>6- Interagir de forma ética com o outro, respeitando a diversidade de linguagens como manifestações de identidades.</p> <p>7- Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens.</p> <p>8- Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação.</p> <p>(p. 184-185, grifo nosso)</p>	<p>1- Usar com autonomia diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>2- Conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e analisa-las, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem.</p> <p>3- Compreender as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana.</p> <p>4- Reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos.</p> <p>5- Conhecer, analisar e interagir com o patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, relacionando-o com o repertório próprio e com o contexto cultural de produção e apropriação.</p> <p>6- Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, relacionando a diversidade de linguagens com a construção de identidades e a participação social em diferentes campos de atuação.</p> <p>7- Formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens.</p> <p>8- Utilizar tecnologias digitais, mobilizando seus recursos expressivos para participar em diferentes campos de atuação e compreendendo seu papel na produção de sentidos em diferentes linguagens.</p> <p>(p. 326-327, grifo nosso)</p>	<p>1- Consolidar a autonomia em diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), valorizando-as como possibilidades de autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>2- Mobilizar conhecimentos sobre as formas como as manifestações artísticas, corporais e linguísticas se estruturam, com vistas a potencializar a criação, a produção e a interpretação das diversas práticas de linguagem.</p> <p>3- Analisar valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nas diversas práticas de linguagem e o modo como elas condicionam a vida humana.</p> <p>4- Usufruir de diversas práticas de linguagem para enriquecer sua própria formação ética, sensível, estética e afetiva.</p> <p>5- Apropriar-se do patrimônio artístico, literário e da cultura corporal de movimento, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.</p> <p>6- Interagir de forma ética e respeitosa com o outro, compreendendo que a participação qualificada no debate público se dá mediante argumentação, formulação de propostas e tomadas de decisão com vistas ao interesse comum.</p> <p>7- Posicionar-se diante de situações que envolvam as dimensões éticas, estéticas e políticas, articulando conhecimentos das linguagens com os de outras áreas para compreender, sustentar e refutar pontos de vista.</p> <p>8- Compreender o uso de diferentes discursos para valorizar e desvalorizar preferências culturais, saberes, práticas e grupos sociais.</p> <p>9- Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, éticas e estéticas para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo.</p> <p>(p. 502-504, grifo nosso)</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2016b).

Em relação à área de Linguagens, a síntese das observações dos estados indicou questões pontuais e gerais. Como pontuais, relatou-se a substituição/inclusão de expressões ou palavras, e como gerais, foi comentado que 15 Estados apresentaram críticas ao teor dessa seção, no que tange à concepção; à confusão conceitual; e à falta

de padrão no tratamento entre as diferentes linguagens. Observa-se que houve uma observação positiva, advinda do Estado do Piauí, o qual indicou que o texto dialoga com os desafios atuais apresentados pela área de linguagens; destaca, ainda, o respeito à variedade de linguagens, contribuindo para o letramento e para a comunicação e expressão dos estudantes. Já o estado de Sergipe apontou que os componentes curriculares não seguiram uma mesma estrutura textual dentro dessa área de conhecimento e que a Educação Física teve destaque positivo na forma como expôs os objetivos e direitos de aprendizagem; em contrapartida, os outros componentes não se atentaram para a estrutura (BRASIL, 2016f).

No Relatório do Consed/Undime/Seminários Estaduais há o entendimento de que, na revisão dos objetivos, das áreas e componentes, deva estar assegurado aos educandos a centralidade no processo, reconhecendo o protagonismo em seu percurso de desenvolvimento. As instituições recomendam que os objetivos não sejam remetidos a intenções ou procedimentos de ensino (BRASIL, 2016d).

Ainda em relação aos objetivos de aprendizagem, o que se pode verificar é que há um excesso, tanto em relação às áreas de conhecimento quanto em relação aos componentes curriculares. Acerca desse assunto, tanto as considerações feitas pelos estados quanto as do Consed e Undime veem a necessidade de revisão/reelaboração dos objetivos de aprendizagem em três aspectos: quantidade, qualidade e interrelação e progressão (BRASIL, 2016d).

No tocante aos objetivos de aprendizagem e à quantidade, os Relatórios foram julgados excessivos e, por vezes, redundantes. Assim, as instituições recomendaram que fosse feita uma revisão para o alcance de maior concisão, objetividade e priorização de profundidade de aprendizagem. Quanto à qualidade, os seminários apontaram para a necessidade de maior clareza e precisão nos enunciados e na escolha de verbos que representem aprendizagens efetivas do ponto de vista do estudante. Nesse sentido, as instituições reforçam a percepção dos estados e recomendam escolhas que demonstrem maior expectativa em relação às aprendizagens. Por fim, as orientações advindas do seminário indicaram ainda que deva haver interrelação e progressão dos objetivos de cada área, de ano para ano e nas transições de segmentos/etapas, com graus crescentes de complexidade e sinalização de avanços significativos em relação às aprendizagens,

visão essa também endossada pelo Consed e Undime. Além dessas proposições, as entidades mencionaram ser pertinente uma maior coerência e progressão de complexidade, além de recomendarem esclarecimentos quanto à regra de escolha e uso dos códigos dos objetivos de aprendizagem, de forma a facilitar a leitura da Base como um todo e por etapa (BRASIL, 2016d).

A BNCC explana que entre as convergências dos componentes da área destacam-se objetivos comuns como: a) ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens; b) conhecer a organização interna dessas manifestações; c) compreender o enraizamento sociocultural das práticas de linguagens e o modo como elas estruturam as relações humanas (BRASIL, 2016b).

3.3.5 Componente Curricular Educação Física

Ao observar o texto da Educação Física nesta Versão, nota-se que é mantido a consonância com a Primeira Versão, frisando que o componente vem mantendo esforços para se alinhar aos ideais republicanos que regem a Educação Básica. Também é mencionado, nesse texto, que a responsabilidade desse componente é tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. 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, que permitam a participação dos/as estudantes de forma confiante e autoral na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros (BRASIL, 2016b).

Essa Versão também traz um histórico do componente a partir de 1980 e ao final da explicação dos fundamentos, o texto menciona que a Educação Física, na BNCC, seguiu os rastros dos PCN, elaborando, assim como vários estados (cada um ao seu modo) fizeram à época, uma proposta curricular inspirada na perspectiva cultural da Educação Física (BRASIL, 2016b). Neira (2017) afirma que o fato de trazer à luz do documento os fundamentos do componente advém da reivindicação dos leitores críticos.

Nota-se que a perspectiva cultural está manifestada no componente curricular Educação Física – BNCC e isto se deve tanto à proximidade com os PCN quanto à aceitação, de maneira coletiva, pela comissão de especialistas do campo.

Nessa Versão é explicado que o ensino da Educação Física passou a trabalhar as práticas corporais na escola, entendendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, higiênicas, religiosas, domésticas, nas quais os sujeitos se envolvem, em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. Baseado nessa compreensão, destacam-se três elementos fundamentais que são comuns a todas as práticas corporais: a) elas apresentam o movimento corporal como elemento essencial; b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; e c) são produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2016b). Tais fundamentações estão presentes ao longo da Educação Básica.

O documento ainda traz a mesma afirmação da Primeira Versão, qual seja, a de que cada prática corporal propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos e de experiências que ele não teria de outro modo, o que configura uma forma de valorização do componente. Também é mencionado que a vivência das práticas corporais representa um meio para gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível; que elas são textos culturais passíveis de leitura e produção, não devendo, portanto, serem limitadas apenas à reprodução (BRASIL, 2016b).

O documento traz como práticas corporais da Segunda Versão da BNCC as brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura. Em linhas gerais, na comparação com as práticas corporais da Primeira Versão, verifica-se uma mudança no nome “práticas corporais rítmicas” para “danças”, nome que prevaleceu nas outras duas Versões seguintes. A problemática em torno das práticas corporais rítmicas foi abordada pelos leitores da Primeira Versão, os quais requisitaram que o nome fosse alterado para dança. Acerca dessa situação, em uma palestra sobre a Educação Física na BNCC (VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte) foi relatado que havia dúvidas quanto ao nome entre os integrantes da equipe de especialistas que elaboraram esse componente curricular, no sentido de deixar a nomenclatura prática corporais

rítmicas ou dança. A opção foi mudar para dança em respeito ao que o campo da Educação Física já vinha trabalhando ao longo dos anos no ambiente escolar (CSBCE, 2016).

Outras alterações, quanto às práticas corporais, deram-se nos exercícios físicos e nas práticas corporais alternativas, os quais não constam mais nessa Versão. Os leitores da Primeira Versão também pediram para que as práticas viessem acompanhadas de explicações e, nessa Versão, há explanações ao lado de cada quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, mas, no Ensino Médio, não consta nenhuma explicação ao lado dos quadros, muito menos o porquê dessa opção.

As temáticas brincadeiras e jogos, tanto na Primeira Versão quanto na Segunda, marcam presença apenas no 1º e 2º ciclos. Ao observar as duas Versões, nota-se que há continuidade com os direitos de aprendizagem. No 1º ciclo está prevista a abordagem das brincadeiras e jogos tradicionais e populares e, no 2º ciclo, as manifestações tradicionais do Brasil e do mundo.

Consideramos significativo que as brincadeiras e jogos tradicionais e populares do país constem nessa etapa da Educação Básica, pelo fato de representarem a valorização da cultura lúdica infantil. Essas temáticas pressupõem transmissões culturais de diferentes gerações que podem tanto ser mantidas com características originais ou similares, quanto também resignificadas a partir do contato social das crianças. Nesse caso, a conservação do formato dos jogos ou brincadeiras é relativa; e isso não significa algo negativo. As recriações indicam que as crianças estão utilizando e aplicando seus conhecimentos de mundo (repertórios culturais) nas atividades. Já o fato de os educandos terem acesso aos jogos e brincadeiras do mundo os auxiliará na expansão de seus repertórios culturais.

Outro motivo pelo qual se torna positivo o trato com essas temáticas deve-se ao fato, segundo Fadel et al (2003) e Faria Júnior (1996), da perda de espaço que os brinquedos tradicionais, os jogos populares, os brinquedos cantados, entre outros, estão tendo em função dos processos de urbanização e de industrialização e o avanço da tecnologia. Nesse sentido, manter o contato com essas práticas na escola é uma forma de conservação.

Em relação às danças, tanto na Primeira Versão, quanto na Segunda, elas marcam presença em todos os ciclos de escolarização, demonstrando o reconhecimento da importância do trato com esse conhecimento em toda a Educação Básica. Nessa Versão, em especial, a BNCC (BRASIL, 2016b) também enfatiza que em todos os ciclos sejam promovidas experiências que sensibilizem e ajudem os educandos a compreenderem as dificuldades e as possibilidades no trato com as diferenças, o que indica uma preocupação com uma formação educacional que reforce o respeito e a tolerância a todos.

Nessa Versão, a progressão nas danças se dá do contexto local dos alunos para o universal. O 1º ciclo traz as manifestações populares presentes na comunidade e o 2º ciclo aborda as danças regionais e brasileiras. O 3º ciclo enfoca as danças populares do mundo e espera-se que haja ênfase no trato das práticas corporais em relação às questões de gênero. O 4º ciclo trata das danças de salão e de rua. Para este ciclo é esperado que as questões étnico-raciais e indígenas aliem-se ao combate às discriminações e que haja constantes reflexões e intervenções nas aulas de Educação Física, vinculando-se às práticas corporais (BRASIL, 2016b).

No entanto, no Ensino Médio há uma divisão diferente da Versão anterior. Enquanto que na Primeira Versão mencionava-se apenas os direitos de aprendizagem para as práticas corporais rítmicas, na Segunda Versão esse conhecimento é organizado em “o mundo das danças” e “danças para a vida”. O que pode ser observado é que, apesar de haver uma estruturação diferente, há continuidade com os objetivos de aprendizagem da Versão anterior e, até mesmo, entre essas duas organizações. Os enfoques comuns entre o mundo das danças e as danças para a vida relacionam-se: aos usos da dança como potencial de lazer; à apropriação dos elementos constitutivos das danças tematizadas; à recriação de danças; a problemáticas voltadas a não discriminação nas danças; à compreensão crítica do surgimento e das transformações históricas das danças; a formas de explorar/reivindicar locais para a sua prática (BRASIL, 2016b).

Há algumas distinções relacionadas à ênfase nas aulas e a alguns direitos de aprendizagem. O mundo das danças aborda danças relacionadas às comunidades e às diferentes culturas e povos, reafirmando direitos de aprendizagem, como: experimentar

diversos tipos de danças; diferenciar e apreciar danças contemporâneas; estabelecer relações entre as danças populares, mídia e mercado. Já as danças para a vida abordam as danças eleitas pelo coletivo da escola e traz outros direitos de aprendizagem, como: dançar de forma proficiente e autônoma; compreender as características das danças tematizadas; identificar, compreender os valores das danças; refletir as relações entre a dança e as condições de vida, saúde, bem-estar, entre outros (BRASIL, 2016b).

Além da abordagem de todos os direitos de aprendizagem trazidos pela BNCC, também é necessário que se entenda, segundo Brasileiro (2001), o amplo universo de referências relacionadas à dança, com destaque para a desmistificação da sua imagem como apenas um elemento/espetáculo folclórico, normalmente de caráter contemplativo. Para tanto, é necessário compreendê-la como conhecimento significativo para as ações corpóreas, podendo ser exploradas por vários repertórios, como popular, folclórico, clássico, contemporâneo, entre outros, bem como pela improvisação e pela composição coreográfica.

Como observa-se, o conhecimento da dança é rico e vasto, sendo significativo para os alunos em toda a Educação Básica. Mas, uma interrogação cerca essa prática corporal, assim como as práticas corporais de aventura, lutas e ginástica: o professor tem o conhecimento necessário para aplicar os direitos de aprendizagem desse conteúdo? Pereira (2007) menciona que um dos agravantes para que o professor trabalhe a dança na escola é a falta de conhecimento que advém da rasa formação inicial. Esse fator, segundo o autor, parece ter uma influência significativa na atuação do profissional, sendo necessário que os cursos de Educação Física deem uma atenção especial para essa prática corporal.

Os esportes, tanto na Primeira quanto na Segunda Versão, estão presentes em todos os ciclos de escolarização. Nessa Versão há uma breve explicação acerca dessa prática corporal e do seu modelo de classificação, algo que não constava na Primeira Versão e que foi solicitado pelos leitores críticos. Essa Versão dá continuidade à forma organizacional dos esportes na Primeira Versão, além de abarcar tanto as manifestações formais quanto as derivadas. Assim, de acordo com o documento (BRASIL, 2016b): no 1º ciclo, a ênfase se dá nos esportes de marca, precisão e invasão; no 2º ciclo, nos esportes de campo-e-taco, rede/parede e invasão; no 3º ciclo, são tematizados os

esportes técnico-combinatórios, de marca e de campo-e-taco, com o foco em habilidades técnico-táticas básicas para o alcance de proficiência elementar; no 4º ciclo, essas mesmas habilidades deverão ser abordadas de modo que os educandos alcancem um domínio maior, além de conhecimentos vinculados às combinações táticas e aos sistemas de jogo por meio de esportes de precisão, rede/parede e de invasão. Nesse ciclo, também deverão ser abordados conhecimentos relacionados aos diferentes papéis do mundo esportivo institucionalizado (ex.: árbitro, secretário, cronometrista, técnico, dirigente, outros), além de jogador.

A organização dos esportes, na etapa do Ensino Médio, está bem diferente nessa Segunda Versão. Ao invés de a Base trazer apenas os direitos de aprendizagem para essas práticas corporais, trouxe uma estruturação que as organiza em “o mundo dos esportes”, “esportes para a vida I” e “esportes para a vida II”. É possível observar que as finalidades para o trato com o mundo dos esportes são diferentes dos esportes para a vida I e II. Entretanto, há objetivos similares entre os esportes para a vida I e II e, nesse sentido, não seria necessária essa divisão; bastava que os objetivos fossem inseridos em uma categoria só – esportes para a vida. A ênfase nos direitos de aprendizagem para o mundo dos esportes recai nos esportes de combate e nos esportes para a vida I e II, o que incide na escolha de esportes pelo coletivo da escola.

Quanto à Ginástica, diferentemente da Versão anterior, que propunha o trato com os elementos e questões relacionados à ginástica geral, essa Segunda Versão propõe-se a trabalhar com os conhecimentos específicos de três formas de ginástica: a geral, as de condicionamento físico e as de conscientização corporal. A explicação da ginástica, na Segunda Versão, dá-se pelo entendimento de que as três ginásticas mencionadas são formas de manifestação dessa prática corporal. A Primeira Versão dava a entender que todos os conhecimentos do mundo da ginástica poderiam ser resumidos na ginástica geral.

Também pode-se observar que esta Versão trouxe a ginástica em todas as etapas da Educação Básica e isso possibilita aos educandos o acesso a um conhecimento rico, e aos professores, um tempo maior para trabalhar com as diversas possibilidades. A Versão anterior mencionava a ginástica apenas para o 1º, 2º e 3º ciclos.

Outro ponto de destaque relaciona-se às explicações acerca dos outros nomes dados à ginástica geral e à inclusão das ginásticas competitivas nos esportes. A BNCC traz, em uma de suas notas, a explicação de que a ginástica geral pode receber outras denominações, como ginástica básica, acrobacias, entre outras (BRASIL, 2016b). Nós desconhecemos essas denominações na produção acadêmica, mas é possível que os nomes mencionados possam ser advindos da linguagem popular. A ginástica para todos ou ginástica geral também pode ser chamada de ginástica de demonstração, mas essa denominação é atinente à uma forma de categorização, assim como ocorre com as ginásticas de competição, de conscientização corporal, de condicionamento físico e fisioterápicas, como constam em Souza¹⁴⁹ (1997).

É uma incoerência do ponto de vista do próprio conhecimento da ginástica inserir as ginásticas competitivas na prática corporal “esportes”, pois a ginástica é uma modalidade que abarca certos elementos corporais, os quais podem ou não envolver certos aparelhos ou materiais alternativos, seja por meio da ginástica de demonstração, de melhoramento ou manutenção da condição física ou competitiva. Assim, a ginástica pode ser trabalhada de maneira competitiva no ambiente escolar, embora adaptada em muitos aspectos. O adequado seria ensinar com os vários elementos/aparelhos/materiais possíveis e presentes na escola de modo a estimular a experiência corporal, a criatividade, a confiança no outro, o respeito às diferenças, oportunizando-se o acesso a uma gama de experiências e à melhoria de certas habilidades. Também é possível agregar ao trato com esse conhecimento muitas práticas circenses devido a sua proximidade com o campo gímnico. Sabe-se que as ginásticas competitivas são esportes em si, mas, mesmo assim, todos os elementos que as caracterizam como ginástica estão nela presentes, mudando-se apenas a finalidade. Então, não vemos como coerente a decisão das ginásticas competitivas serem inseridas nos esportes.

Quanto às lutas, essa Versão as classifica em três categorias: artes marciais, modalidades de combate e sistemas de defesa pessoal. Essa classificação está diferente da Versão anterior que mencionava lutas de curtas, médias e longas distâncias, lutas brasileiras e de outras culturas e jogos de lutas. Quando se fala em artes marciais, de

¹⁴⁹ Faz se menção à Elizabeth Paoliello Machado de Souza, um dos nomes mais significativos no Brasil em termos de Ginástica Geral. Essa classificação pode ser encontrada em sua tese de doutorado – 1997.

acordo com Franchini et al. (1996), está se referenciando a um conjunto de práticas corporais configuradas a partir de uma noção denominada de 'metáfora da guerra', uma vez que derivam de técnicas de guerra, como indica o nome, ou seja, marcial - de Marte, deus romano da guerra (Ares para os gregos) (FRANCHINI et al., 1996). O Instituto de Defesa (2017) explica que as artes marciais nasceram em diversos países diferentes, geralmente do Oriente, a exemplo de *aikidô*, *caratê*, *kung fu*, *tae kwon do* e *Kendo*.

As modalidades de combate implicam em uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados a partir de manifestações culturais modernas, orientadas a partir das proposições advindas das instituições esportivas (DEL VECCHIO, FRANCHINI, 2006). As modalidades de combate também podem ser compreendidas, segundo o Instituto de Combate (2017), como competições esportivas de luta, as quais tem sua origem no momento em que pessoas queriam provar suas habilidades e, até mesmo, profissionalizar-se como atletas. Boxe inglês, *muay thay*, *mma*, *judô*, *kickboxing*, *caratê*, *tae kwon dô*, entre outras são alguns exemplos.

Os sistemas ou proposta de defesa pessoal são orientados pelo desenvolvimento de técnicas para uso pragmático em diferentes situações de confronto ou combate corporal (CORREIA, 2015). O Instituto de Defesa (2017) explica que geralmente as modalidades de defesa pessoal combinam golpes de artes marciais (*krav magá*, *krav magen*, *kapap*, outros) e cursos diversos de curta duração.

Outro ponto que se observa é que, na Segunda Versão, assim como na anterior, os conhecimentos das lutas estão apresentados no 2º, 3º e 4º ciclos, ou seja, em relação aos ciclos não houve alteração. Quanto às explicações, há uma breve apresentação dessa prática corporal e, ao longo dos ciclos, também há breves explicações. Em função desse conhecimento não ser muito familiar aos professores, seria interessante que fossem exemplificadas algumas formas de trabalho.

Quanto à temática das práticas corporais de aventura, essa Versão traz as mesmas práticas corporais da Versão anterior, quais sejam, as práticas de aventura na natureza e as práticas de aventura urbanas. Essa temática se apresenta nos mesmos ciclos da Versão anterior (3º, 4º e 5º ciclos).

Um fato que chama a atenção acerca das práticas corporais desenvolvidas na natureza é mencionado por Pastor e Pastor (1997) ao constatarem que a simples

realização dessas práticas não gera, por si mesma, uma conscientização ou Educação Ambiental e, dessa forma, pode promover diferentes impactos no meio ambiente. Nesse sentido, Marinho e Schwartz (2005) atentam para a importância de se despertar nos educandos a sensibilização em relação a esse assunto de modo a que ele venha a ser desenvolvido na escola por meio de ações interdisciplinares.

Para Kleiber (2000, tradução nossa), as experiências propiciadas pelas atividades em contato com a natureza trazem, especialmente para o adolescente, a oportunidade de integração de sua identidade, por representar um contexto relativamente libertador e alternativo, facilitando a individualização, favorecendo a imaginação e a experimentação criativa, componentes intrinsecamente relacionados com a individualização ou autoconsciência e o surgimento de novos interesses a mudança do entorno. Marinho e Schwartz (2005) explicam que esse tipo de vivência, no âmbito escolar, torna-se bastante significativo em função de os sujeitos apresentarem avanços em seu desenvolvimento ao assumirem atitudes que acrescentam novas perspectivas ao 'estar no mundo', o que repercute profundamente nas instituições, tanto em nível pessoal quanto coletivo.

Em complementação a essas exposições, Franco (2008) defende as atividades físicas de aventura dentro da escola por acreditar que esse conhecimento e suas vivências proporcionam sensações e experiências afetivas, cognitivas e motoras dos jovens, mesmo que, em muitos casos, essas práticas sejam apenas adaptadas às carentes estruturas das diversas escolas brasileiras.

Acerca do sucesso dessas práticas no ambiente escolar ou em uma saída pedagógica, Tahara e Carnicelli Filho (2012) mencionam que, para um relativo sucesso na execução das atividades de aventura, torna-se necessário que o professor tenha um mínimo conhecimento acerca da modalidade que se quer trabalhar. Contudo, isso pode ser um problema, uma vez que muitos profissionais que hoje atuam nas escolas não tiveram em suas formações acadêmicas disciplinas que abordassem tais temáticas. Só nos últimos anos, alguns cursos de Educação Física espalhados pelo Brasil começaram a direcionar olhares para que esse conhecimento fizesse parte das estruturas curriculares. Dessa forma, uma boa alternativa para àqueles que não tiveram acesso a essas modalidades de conhecimento se dá na realização de algum curso. Muitas dessas modalidades também necessitam de vários materiais específicos, o que pode dificultar

sua execução. Em alguns casos, o próprio professor tem algum tipo de material ou empresta de conhecidos por já possuir relativa experiência na modalidade; já outras modalidades são bastante simples em sua essência, como o *trekking*, a corrida de orientação, o *sandboard*, entre outros, facilitando a inserção desses conteúdos entre os educandos, independente de seus contextos socioculturais.

Um fato que chamou a atenção foi a menção às práticas corporais no meio líquido, conforme observação feita por Rezer (2016), um leitor crítico da Primeira Versão. Na Segunda Versão, consta a sua importância e a pertinência em ser trabalhada nas escolas. O texto não entra em detalhes acerca de como poderiam ser oportunizadas essas práticas aos alunos, sobretudo para não se comprometer, porque não é novidade o fato de que somente algumas escolas possuam locais apropriados para contemplar esse conteúdo. Assim, ao citar no documento apenas a sua importância, ele não desconsidera a relevância e a riqueza das práticas corporais no meio líquido, mas também não indica o que trabalhar.

O documento afirma a importância do caráter lúdico das práticas corporais no componente curricular, algo que distancia a Educação Física de uma perspectiva utilitarista. No entanto, a BNCC ressalta que a dimensão lúdica não pode se transformar na meta do componente curricular (BNCC, 2016b). Essas afirmações já começam a direcionar a atenção dos leitores para outras metas do componente, sendo elas, as dimensões de conhecimento, as quais organizam as intencionalidades das ações didáticas da Educação Física por meio da Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.

Ao comparar essas dimensões com as da Primeira Versão, verifica-se que ocorreram algumas alterações. Enquanto que na Primeira Versão constavam apenas os nomes, nessa Segunda Versão constam também as explicações de cada um, a fim de facilitar a compreensão. Outra observação é que, na Primeira Versão, encontravam-se as dimensões Experimentação e Produção; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise e Compreensão Crítica das práticas corporais; e Protagonismo Comunitário (BRASIL, 2015d), enquanto que na Segunda Versão tem-se Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de

valores; Análise; Compreensão; e Protagonismo comunitário. Logo, a dimensão “Experimentação” não acompanha mais a dimensão “Produção” e, essa última, não consta mais na Segunda Versão. A dimensão “Análise”, aparecia antes acompanhada da dimensão “Compreensão Crítica das Práticas Corporais” e, agora, não a acompanha mais. A dimensão “Compreensão” não acompanha mais o complemento “Crítica das Práticas Corporais”. Por fim, há a inserção da dimensão “Uso e Apropriação” como inclusão. A inserção de explicações para cada dimensão de conhecimento, contemplada nessa Versão, foi algo requisitado pelos leitores críticos da Primeira Versão a fim de facilitar o seu entendimento por leitores em geral, principalmente professores.

Essa Segunda Versão contempla objetivos gerais de aprendizagem para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, excluindo-se os Anos Iniciais, os quais apresentam apenas objetivos específicos por prática corporal. Contudo, o documento não explica os motivos dessa orientação. Enquanto na Primeira Versão havia apenas nove objetivos gerais para todas as etapas, nessa Segunda Versão tem-se dez objetivos “gerais”, diferenciados para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O quadro 16 apresenta os objetivos de aprendizagem da Educação Física – Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 16. Objetivos de Aprendizagem da Educação Física – Ensino Fundamental e Médio

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – EDUCAÇÃO FÍSICA		
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio
	1) Experimentar, fruir e apreciar de diferentes danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo; 2) Usar práticas corporais para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde; 3) Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual; 4) Identificar, interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos as diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam; 5) Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, com relação as práticas corporais e aos seus participantes; 6) Formular e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as	1) Experimentar, fruir e apreciar a pluralidade das práticas corporais, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo; 2) Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer, para a ampliação das suas redes de sociabilidade e para a promoção da saúde; 3) Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.); 4) Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos as práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;

	<p>possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;</p> <p>7) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;</p> <p>8) Reconhecer o acesso as práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;</p> <p>9) Estabelecer relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença;</p> <p>10) 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.</p> <p>(BRASIL, 2016b, p. 382-383)</p>	<p>5) Desconstruir e combater os preconceitos com relação as práticas corporais e aos seus participantes, compreendendo suas formas de produção e efeitos;</p> <p>6) Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;</p> <p>7) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;</p> <p>8) Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como um direito do cidadão;</p> <p>9) Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva;</p> <p>10) Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas consumistas e preconceituosas.</p> <p>(BRASIL, 2016b, p. 526-527)</p>
--	--	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2016b).

A especificidade das etapas e níveis, no texto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, reafirma o compromisso com a formação estética, sensível e ética, e a sua articulação, junto aos demais componentes da área, no sentido de buscar a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. A referência central para a configuração dos conhecimentos desse componente na Base volta-se às seguintes práticas corporais: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal) e lutas (BRASIL, 2016b).

Quanto à progressão dos conhecimentos, o texto relata que devem ser considerados alguns critérios, como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando uma forma de organização que vai de esferas sociais mais familiares às menos familiares, das

temáticas e práticas corporais mais frequentes às menos frequentes ou menos comuns, e de uma reflexão mais específica a uma mais universal (BRASIL, 2016b).

Em relação a essa etapa da escolarização, Anos Iniciais, nota-se que permanece as mesmas práticas para o 1º e 2º ciclos. A segunda mudança foi que algumas práticas tiveram um acréscimo no número de objetivos de aprendizagem e outras diminuições. A terceira mudança foi o fato de todos os conteúdos apresentarem explicações ao lado dos quadros dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, algo positivo, uma vez que as informações essenciais facilitam o entendimento.

Quanto às progressões das práticas relacionadas a essa etapa, verificou-se que, no caso das brincadeiras e jogos, a progressão é marcada pela ocorrência social dessas práticas corporais. Nas danças, a progressão se dá pelas manifestações populares presentes na comunidade, no 1º ciclo, e as regionais e brasileiras no 2º ciclo. No caso das ginásticas, para essa etapa de escolarização, são previstos objetivos de aprendizagem que abarquem os elementos básicos dessa prática e a combinação deles. A ginástica de demonstração aparece a partir do 2º ciclo e segue um critério baseado na complexidade corporal. Os esportes seguem um critério baseado em sua tipologia. As lutas, por sua vez, inseridas a partir do 2º ciclo, seguem um critério que considera a sua origem, o seu uso e o grau de institucionalização.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base relata que, nessa etapa, os estudantes têm maior capacidade de abstração em relação à etapa anterior, assim como maior capacidade de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem que eles tenham um maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola. O documento critica o fato de que essa concepção não costuma fazer parte das aulas de Educação Física quando o ensino abarca apenas o futebol, o voleibol, o basquetebol e o handebol ao longo do ano letivo, centrado apenas na perspectiva procedimental (saber fazer). Assim, a Base propõe que seja ofertada “[...] uma aprendizagem efetiva de algumas práticas corporais, escolhidas pelo coletivo da escola, que oportunizam ao/a estudante participar, de forma proficiente e autônoma, em contextos de lazer e saúde.” (BRASIL, 2016b, p. 382).

Vemos um problema com essa proposição no referido documento. Embora tenha sido feita uma crítica para que o ensino não se restrinja a alguns esportes, o documento

relata que as práticas serão escolhidas pelo coletivo da escola, o que dá brechas para que os professores escolham apenas o que eles têm mais afinidade. Logo, isso pode resultar em um currículo que contemple justamente o que a BNCC não quer se seja feito; que possibilite um aprendizado em apenas algumas práticas corporais.

Em relação às alterações ocorridas nessa Versão, quando comparadas ao 1º e ao 3º ciclo, a única mudança foi a retirada dos exercícios físicos. Para o 4º ciclo, a mudança relacionou-se à retirada dos exercícios físicos e das práticas corporais alternativas. Em relação à progressão, os esportes obedecem a um aprofundamento dos conhecimentos específicos dessas práticas de modo que, no 3º ciclo, sejam tematizados esportes técnico-combinatório, de marca e de campo-e-taco. Para o 4º ciclo são previstos os esportes de precisão, rede/parede e invasão. Ao observar essa classificação que a Base traz para os esportes, nota-se uma sinalização para que os professores pensem em outras possibilidades de práticas corporais para além das convencionais ao ambiente escolar (geralmente futsal, vôlei, handebol e basquete).

Na temática ginástica, a Base prevê a focalização de apresentações e composições temáticas (ginástica de demonstração) e o início do trabalho com a ginástica de condicionamento físico, no 3º ciclo. No 4º ciclo, o trabalho continua com a ginástica de condicionamento físico, trazendo também uma tematização dos programas de exercícios físicos. Na Primeira Versão, os leitores sugeriram que os exercícios físicos compusessem os conteúdos das ginásticas e a comissão de elaboração da Base optou por inseri-los no 4º ciclo. A progressão das lutas e das danças ocorre do contexto local dos alunos para o contexto universal. Por fim, as práticas corporais de aventura no meio urbano foram estabelecidas para o 3º ciclo e as da natureza para o 4º ciclo.

No nível do Ensino Médio, o texto menciona a importância do protagonismo comunitário para a Educação Física e relata que esse saber permitirá a expressão e o cultivo de capacidades ampliadas de ler o mundo, de dimensionar os problemas que afetam os grupos sociais, bem como de ajudar a vislumbrar alternativas de solução aos problemas de diferentes naturezas, bem como de tratar de temas variados, como o direito às práticas corporais da comunidade, as problematizações dessas práticas relacionadas à saúde, o lazer e a relação autônoma e autoral para com as manifestações da cultura corporal de movimento. O texto também menciona que o componente pode subsidiar os

educandos com conhecimentos que transcendem a continuidade dos estudos ou a inserção no mundo profissional, abrindo possibilidades de pensar e aprender sobre o cuidado de si e dos outros o que permite, ainda, avaliações lúcidas acerca do tempo livre como condição básica para um bem viver (BRASIL, 2016b).

O tratamento didático permitirá que o/a estudante perceba continuidades e rupturas das manifestações da cultura corporal de movimento, de modo a analisar as práticas não estudadas na escola. Para a Base, não se trata apenas de tematizar assuntos relacionados à dimensão da prática social (exemplo, a Constituição Federal traz o lazer como direito social e o fomento das práticas esportivas formais e não-formais como dever do Estado) e, sim, da implementação de estratégias didáticas voltadas à promoção do trabalho colaborativo e autônomo, nas quais direitos, deveres e responsabilidades sejam discutidos e acordados por meio de debate público, mediante argumentação, formulação de propostas e tomada de decisão em função de interesses comuns. No texto também há a observação de que todos os objetivos de aprendizagem estão organizados em relação aos eixos de formação e em favor da continuidade do trabalho proposto nas etapas anteriores (BRASIL, 2016b).

Quanto à organização das Unidades Curriculares, essa Versão apresenta-se totalmente diferente da anterior. Ao invés de se estruturar pelo nome das práticas corporais, organiza-se como “o mundo dos esportes”; “esportes para a vida I”; “esportes para a vida II”; ginásticas de condicionamento físico I”; “ginásticas de condicionamento físico II”; “ginásticas de conscientização corporal”; “o mundo das práticas corporais de aventura”; “práticas corporais de aventura para a vida”; “o mundo das danças”; e “danças para a vida”. Essas Unidades Curriculares são mencionadas na Base sem qualquer explicação, algo requisitado na Primeira Versão.

As únicas Unidades Curriculares (UCs) que possuem progressões são os “esportes para a vida” e as “ginásticas de condicionamento”, podendo as demais serem abordadas em qualquer momento do ciclo. Outra questão é que se espera que seja enfatizado o trato das práticas corporais em uma perspectiva que combata as discriminações por meio da constante reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física (BRASIL, 2016b), algo que pode não só combater a discriminação, mas também muitas outras problemáticas.

Os Seminários Estaduais indicaram que o estado de Alagoas requisitou a inserção da formação ética nos eixos e a criação dos eixos “Mundo do Trabalho” e “desenvolvimento motor e corporeidade” (BRASIL, 2016d). Um outro ponto comentado nos Seminários foi a questão da falta do livro didático, o qual, segundo o documento, compromete a estrutura organizacional na execução da Educação Física. O estado do Amapá relatou a importância de que os conhecimentos do componente fossem promovidos de maneira sistemática, progressiva e comum (BRASIL, 2016f). Acerca desse assunto, seria interessante que, em nível de Brasil, tivesse algum livro didático que pudesse dar algum suporte aos professores, não como receita, mas como um caminho orientador, de modo que o profissional possa, a partir dele, criar novas formas de se trabalhar os conhecimentos do campo. A título de exemplo, tem-se o livro da Educação Física¹⁵⁰ do estado do Paraná para o Ensino Médio.

Em linhas gerais, ao se comparar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das práticas corporais em relação a todas as etapas, nota-se que não houve uma alteração tão significativa em termo de quantidade no Ensino Fundamental. Mas, em relação ao Ensino Médio, além de haver aumento da quantidade de objetivos, também houve a criação de novas categorias para organizar as práticas pedagógicas. Essa mudança considerável é fruto das considerações das consultas públicas. O quadro 17 evidencia que a quantidade de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Práticas Corporais.

Quadro 17. Comparação da quantidade de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento das Práticas Corporais

	Primeira Versão	Segunda Versão
		Ensino Fundamental – Séries Iniciais 1º Ciclo - 1º, 2º e 3º Anos - Brincadeiras e Jogos: 8 - Esportes: 7 - Ginásticas: 5 - Práticas Corporais Rítmicas: 7
Práticas Corporais e a quantidade de Objetivos de Aprendizagem	Ensino Fundamental – Séries Iniciais 2º Ciclo - 4º e 5º Anos - Brincadeiras e Jogos: 8 - Esportes: 9 - Ginásticas: 7 - Práticas Corporais Rítmicas: 7 - Lutas: 11	Ensino Fundamental – Séries Iniciais 2º Ciclo - 4º e 5º Anos - Brincadeiras e Jogos: 8 - Esportes: 9 - Ginásticas: 7 - Danças: 8 - Lutas: 8
	Ensino Fundamental – Séries Finais	Ensino Fundamental – Séries Finais

¹⁵⁰ Esse livro chegou à 2ª Edição e foi elaborado em parceria com os professores das escolas.

	3º Ciclo - 6º e 7º Anos	3º Ciclo - 6º e 7º Anos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes: 11 - Ginásticas: 7 - Práticas Corporais Rítmicas: 7 - Lutas: 9 - Exercícios Físicos: 6 - Práticas Corporais de Aventura: 8 	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes: 11 - Ginásticas: 14 - Danças: 8 - Lutas: 8 - Práticas Corporais de Aventura: 7
	Ensino Fundamental – Séries Finais 4º Ciclo - 8º e 9º Anos	Ensino Fundamental – Séries Finais 4º Ciclo - 8º e 9º Anos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes: 11 - Práticas Corporais Rítmicas: 7 - Lutas: 9 - Exercícios Físicos: 8 - Práticas Corporais de Aventura: 8 	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes: 12 - Danças: 7 - Lutas: 8 - Ginástica: 8 - Práticas Corporais de Aventura: 12
	Ensino Médio 5º Ciclo – 1º, 2º e 3º Anos	Ensino Médio 5º Ciclo – 1º, 2º e 3º Anos
	<ul style="list-style-type: none"> - Esportes: 13 - Práticas Corporais Rítmicas: 8 - Exercícios Físicos: 8 - Práticas Corporais Alternativas: 10 	<ul style="list-style-type: none"> - O mundo dos Esportes: 12 - Esportes para a Vida I: 8 - Esportes para a Vida II: 12 - Ginásticas de Condicionamento Físico I: 10 - Ginásticas de Condicionamento Físico II: 9 - Ginásticas de Conscientização Corporal: 10 - O mundo das Práticas Corporais de Aventura: 5 - O mundo das Práticas Corporais de Aventura para a Vida: 8 - O Mundo das Danças: 9 - Danças para a Vida: 8

Fonte: Adaptado de Brasil (2016b).

Uma das coisas que se observa com a Segunda Versão é que ela apresenta uma organização um pouco diferente da anterior em termos de estrutura organizacional, sendo que algumas mudanças contribuem para a compreensão e outras para instalar certa confusão. Nota-se nessa Versão, que as preocupações voltaram-se a atender, até certo ponto, as sugestões dos diversos setores que contribuíram com a consulta pública, assim como os pareceres críticos. Verifica-se também que foram inseridas explicações acerca de cada prática corporal, algo proposto por um dos leitores críticos da Primeira Versão (GARIGLIO, 2016), a fim de clarear a ideia aos professores e demais leitores. Para além dessas explicações, a Segunda Versão inova e traz ao lado de cada quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento explicações mais específicas acerca de cada temática. Outras modificações advindas com essa Versão relacionam-se às mudanças no tocante aos Temas Especiais (nome que também foi alterado).

Essa Versão inova ao trazer, na Base, eixos, dimensões ou menções à Educação Profissionalizante, sobretudo ao descrever objetivos gerais de formação para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental fundamentados nas DCN do Ensino Fundamental de Nove Anos e finalidades gerais para a etapa do Ensino Médio baseados

no artigo 35 da LDBN. Essa Versão traz a Educação Técnica Profissional de Nível Médio e a possibilidade de integração do Ensino Médio ao Ensino Médio Técnico Profissional como parte do debate, enfatizando o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e contemplando no desenvolvimento curricular as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Essa Versão frisa a proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem, demonstrando consonância com as normativas educacionais mais significativas (LDBN 1996, DCN 2013, PNE 2014-2024 e CONAE 2014); reafirma os princípios éticos, políticos e estéticos; traz algumas referências da Unesco para explicar determinados assuntos no documento e sinaliza para uma certa afinidade com as ideias da instituição; firma o compromisso com uma formação humana (compromisso esse tido como significativo pelo Relatório Consed-Undime-Seminários Estaduais), algo não relatado na Primeira Versão. Isso pode demonstrar uma certa contradição no momento que se adicionam referências educacionais advindas dos organismos internacionais. O documento apresenta as brincadeiras da tradição oral na Educação Infantil, embora como complementação ao letramento e sem nenhuma menção ao componente Educação Física. No texto do Ensino Fundamental – Anos Finais, há maior destaque à linguagem falada e escrita, algo que é comum a todos os componentes. Fora isso, todos os componentes da área de linguagens são apresentados, demonstrando uma importância em conjunto para o processo de escolarização. No texto do Ensino Médio, não se verifica a diferenciação entre os componentes. Por fim, no quadro dos objetivos gerais da BNCC, pode ser identificada uma maior valorização aos outros componentes curriculares.

Alguns apontamentos advindos dos Relatórios governamentais atentaram para a necessidade de melhora, no texto, da Parte Comum e Diversificada, da distinção entre Base e Currículo, da estrutura, do texto e da linguagem, de modo a facilitar o acesso à informação, pelos leitores. Também atentaram para que os textos introdutórios gerais das áreas e das etapas considerassem o professor como interlocutor principal. Dentre a sugestão de inserção de temáticas tem-se gênero, sexualidade e diversidade sociocultural.

Outra questão, embora não mencionada nos Seminários, é que o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências. A instituição também

acena positivamente para a proposta de flexibilização da Base para essa etapa de ensino, a qual pode oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte comum e outra com ênfases e percursos específicos, ou ainda, integrada à educação técnica/profissionalizante (BRASIL, 2016d).

Nota-se que o 2º direito de aprendizagem dos princípios estéticos faz menção direta aos assuntos ligados à Educação Física, proporcionando igual valorização a todos os componentes curriculares. Mesmo com solicitações anteriores (na Versão anterior) para que a importância do professor de Educação Física fosse sinalizada na Educação Infantil, essa Versão não fez alterações nesse aspecto. Nos objetivos/finalidades gerais de formação para a Educação Básica é possível verificar que não houve menção à Educação Física, nem no Ensino Fundamental e nem no Ensino Médio, diferentemente de outras áreas. Os apontamentos advindos dos seminários estaduais mencionaram a ausência da Saúde (nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e pediram que a temática fosse articulada à Educação Física e às Ciências da Natureza. As considerações dos seminários também apontaram a concordância dos indivíduos presentes para com a escolha pela perspectiva cultural, assim como para as dimensões do conhecimento. Notam-se modificações nas práticas corporais, excluindo-se os exercícios físicos e as práticas corporais alternativas, bem como o nome dança em substituição às práticas corporais rítmicas (tão criticada na Versão anterior).

Por fim, em relação às temáticas brincadeiras e jogos, tanto na Primeira Versão quanto na Segunda, nota-se sua presença apenas no 1º e 2º ciclos. Em relação às danças, marca presença em todos os ciclos. Tanto na Primeira quanto na Segunda Versão, os esportes estão presentes em todos os ciclos de escolarização. No conteúdo da ginástica foi proposto trabalhar com a ginástica geral (ou para todos), de condicionamento físico e de conscientização corporal. Nas lutas, essa Versão as classificam em três categorias: artes marciais, modalidades de combate e sistemas de defesa pessoal. Quanto à temática das práticas corporais de aventura, essa Versão traz as mesmas práticas corporais da Versão anterior. E, em relação ao Ensino Médio, essa Versão compreende uma organização dos conhecimentos do componente curricular totalmente diferente da Versão anterior.

3.4 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular

Nessa seção, apresentaremos o formato geral da Terceira Versão da BNCC, a organização da área de Linguagens e como o componente curricular da Educação Física foi organizado, com apontamentos acerca dos avanços e limites desta estruturação. As análises foram realizadas em diálogo com os quatro pareceres críticos elaborados por professores ligados a instituições de ensino superior, sendo que um deles já havia participado do processo de construção da Primeira e Segunda Versões da Base, e com treze pareceres advindos de diversos seguimentos sociais (profissionais do campo e entidades), os quais foram encaminhados ao CNE. Para complementar as análises desta Versão, esse tópico também contou com as considerações do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte¹⁵¹ (CBCE), uma das entidades mais importantes da Educação Física, com as considerações de Neira (2017) e demais autores que subsidiaram as discussões.

De modo geral, Barela (2017), González (2017) e Manoel et al. (2017) teceram considerações positivas à Terceira Versão da BNCC. Para Barela (2017), o documento representa um avanço no tocante à promoção da melhoria da qualidade do ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. González (2017), por sua vez, menciona ser favorável à existência de uma base nacional comum para a formulação dos currículos de Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Nesse sentido, o autor entende ser importante que o documento apresente especificações que permitam alinhar o trabalho realizado nas escolas, mas sem homogeneizar os programas (tendência que ocasiona um dos problemas mais sérios de propostas dessa natureza).

É fato que um novo documento curricular provocará mudanças na educação brasileira, mas, para considerá-lo como positivo, levando em consideração a melhoria da qualidade do ensino, será necessário considerar diversos fatores, como formação, investimento (infraestrutura/materiais, formação continuada aos docentes) e

¹⁵¹ Entidade criada em 1978.

comprometimento político. A Base, por si só, não conseguirá, eventualmente, promover todas as melhorias almejadas.

As instituições Fundação Roberto Marinho (FRM), Instituto Península (IP), Instituto Rodrigo Mendes (IRM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e Manoel et al. também consideram um avanço para a educação brasileira ter uma base nacional. Para eles, o amplo debate e a participação da sociedade na construção do documento o tornaram mais representativo em relação às diversas realidades do país, legitimando, assim, tanto o seu processo quanto o conteúdo (FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES, 2017a).

É sabido que até a Segunda Versão houve certo diálogo entre a equipe de especialistas que elaborou a Base e os setores sociais por meio de consulta pública. Já o processo de textualização da Terceira Versão não contou com essa metodologia, pois apenas um ou outro especialista permaneceu na elaboração dessa Versão. A única participação popular que pode ser considerada nesse processo relaciona-se aos documentos sínteses dos Seminários Estaduais realizados após o lançamento da Segunda Versão. Dessa maneira, torna-se inviável parabenizar a materialização de um documento construído sem a efetiva participação democrática e com uma concepção teórica e ideal de formação que não foi amplamente discutida e acordada. Também é impossível mencionar que os preceitos dessa Versão queiram a melhoria da educação brasileira, pois não atendem aos diversos contextos e peculiaridades do país.

Neira (2017), contrariando Barela (2017) e as Instituições e Colaboradores, afirma que essa Versão da Base caracteriza um franco retrocesso se comparada à Segunda Versão, havendo incompatibilidade entre o que se anuncia e o que efetivamente é proposto. Outra fragilidade que se constata é o esvaziamento do potencial crítico e democrático para dar lugar a uma formação instrumental, alinhada aos ditames do mercado. Para ele, no âmbito das políticas educacionais, a textualização acelerada e realizada por um pequeno grupo sem qualquer debate e discussão costuma gerar maus frutos.

González (2017) mencionou ter receio quanto ao processo de finalização da BNCC. Para ele, não se trata de uma preocupação com a qualidade técnica da equipe responsável e sim do clima político que envolve o trabalho. Nesse sentido, ele comentou

estar convencido de que a BNCC não tem futuro, caso seja reduzida a um documento normativo exclusivamente técnico e perca sua condição de ‘acordo’ nacional sobre os ‘direitos de aprendizagem e desenvolvimento’, o que requer a participação de ‘todos’ os setores interessados no tema. Ao não assegurar a ampla participação da comunidade, dadas as mudanças de concepção curricular, a nova Versão poderá fazer com que aqueles que participaram do processo não se reconheçam no novo texto, ocasionando a perda de legitimidade curricular.

Segundo o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (2017), a ausência de maior especificação quanto à natureza da BNCC nos textos normativos, parece refletir a tensão entre o que deve ser um currículo comum (apontando para uma dimensão de universalidade da Educação Básica) e o que deve ser específico (valorização das culturas locais em um país marcado pela diversidade). Assim, o documento alega profundas desigualdades sociais no país, requerendo um processo de equidade, igualdade e unidade nacional por meio da educação, aberto à pluralidade e à diversidade. Essa tensão acompanhou o debate durante a elaboração da Primeira e da Segunda Versões da Base, cujo resultado está presente na Terceira Versão.

A entidade ainda afirma que não se surpreende que a Terceira Versão tenha frustrado as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras, uma vez que o documento foi gestado após uma mudança de governo, momento esse em que houve um processo de ruptura que culminou com a aprovação, na Comissão de Educação, do projeto de Lei n.º 4.486¹⁵², em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o PNE e desloca a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados. Dessa forma, foram criadas condições para que entidades financiadas por empresas (representantes do grande capital) pudessem influenciar sua elaboração, como de fato aconteceu. Portanto, a Base, ao definir uma ‘métrica’ para as avaliações (quantitativas) em escala nacional, possibilita condições para a terceirização/privatização das escolas públicas, ao mesmo tempo em que alimenta o mercado de assessoria pedagógica (CBCE, 2017).

¹⁵² O referido projeto de lei é de autoria do Sr. Rogério Simonetti Marinho (PSDB/RN) e pode ser encontrado por meio do endereço eletrônico: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1438066.pdf>. Já sua tramitação pode ser conferida em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>.

Essas situações já haviam sido denunciadas por Macedo (2014), Sússekind (2014), Freitas (2014), Lima Verde (2015) e outros tantos que estudam a temática. Elas começam a ocorrer a partir do momento em que o setor empresarial adentrou os espaços de discussões educacionais disfarçado de movimento, a ponto de conseguir influenciar decisões legislativas e criar dispositivos a elas relacionados (LIMA VERDE, 2015; FREITAS, 2014). As consequências desse tipo de currículo podem ser encontradas em Chizzotti e Ponce (2012), Macedo et al. (2014), entre outros.

3.4.1 Considerações acerca da Introdução à Terceira Versão

Ao se verificar a Introdução dessa Versão, nota-se que ela está apresentada de maneira mais sucinta e traz como diferenciais a noção de competências e habilidades no lugar dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como Temas Contemporâneos no lugar de Temas Integradores/Especiais. Destaca-se que essas mudanças não se deram apenas no nome, posto que elas passaram por alterações significativas em suas composições. Além dessas alterações na estrutura geral da BNCC, também foi possível notar um acréscimo das dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, assim como de quatro princípios subjacentes (superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, estímulo a sua aplicação na vida real, protagonismo do aluno em sua aprendizagem e importância do contexto para dar sentido ao que se aprende).

Um dos pontos que se manteve desde as Versões anteriores (Primeira e Segunda) refere-se aos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos nas DCN e que na Terceira Versão, estão orientando conhecimentos e competências. O documento ressalta que se espera que haja uma integração entre a BNCC e as políticas, a fim de garantir o direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania. Por fim, a Base afirma que como seu propósito é direcionar “[...] a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017c, p. 7).

No entanto, para que haja realmente uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como mencionado no documento, há necessidade de se alterar a estrutura político-econômica brasileira de modo a fazer profundas alterações, algo extremamente

difícil. Afirmar que a função de uma estrutura curricular comum, guiada por orientações normativas, construirá isso, culmina em um mero discurso político, sobretudo se não houver engajamento por parte desse seguimento e de tantos outros espaços formativos. A educação sozinha não tem força suficiente para tanto. Assim, o que ela consegue, caso sua formação seja guiada por esse propósito, é promover a conscientização dos alunos para o exercício e atuação crítica da cidadania, preparando-os para seguir em formações superiores à Educação Básica e apreço as mais variadas áreas do conhecimento.

É necessário lembrar que, em relação ao alinhamento de políticas e ações, essa Versão deixa de mencionar a política de Materiais e Tecnologias Educacionais e Infraestrutura Escolar, assim como não sinalizava mais o SNE. No documento, faz-se referência à importância de se superar a fragmentação das políticas educacionais, mas, ao se eliminar esses três itens presentes na Versão anterior, a Base acaba por fazer justamente isso.

Em relação às Competências Gerais da BNCC é possível notar, tanto nessa Versão da Base, como nas outras, a valorização das linguagens oral e escrita, assim como de áreas necessárias a uma formação humana, de modo que uma possa dar suporte a outra. Em relação ao componente da Educação Física, podemos observar que três objetivos apresentam relações com o campo, sendo eles: 3 - Desenvolver o senso estético; 4 - Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital; e 8 - Conhecer e saber cuidar da sua saúde física e emocional. O quadro 18 apresenta as dimensões, competências gerais, princípios subjacentes da Base e temas contemporâneos.

Quadro 18. BNCC – Educação Física – Terceira Versão

TERCEIRA VERSÃO - ENSINO FUNDAMENTAL		
Dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017c, p. 12)		
Competências Gerais da BNCC	Princípios Subjacentes da BNCC	Temas Contemporâneos

<p>1- "Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural [...]";</p> <p>2- "Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências" (investigação, reflexão, análise crítica);</p> <p>3- Desenvolver o senso estético;</p> <p>4- Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital;</p> <p>5- Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica e ética;</p> <p>6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências;</p> <p>7- Saber argumentar;</p> <p>8- Conhecer e saber cuidar da sua saúde física e emocional;</p> <p>9- Saber utilizar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;</p> <p>10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>(BRASIL, 2017c, p. 18, grifo nosso)</p>	<p>1- Superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento;</p> <p>2- Estímulo à sua aplicação na vida real;</p> <p>3- Protagonismo do aluno em sua aprendizagem;</p> <p>4- A importância do contexto para dar sentido ao que se aprende.</p> <p>(BRASIL, 2017c, p. 13)</p>	<p>- Direitos das crianças e adolescentes;</p> <p>- Educação para o trânsito;</p> <p>- Preservação do meio ambiente;</p> <p>- Educação alimentar e nutricional;</p> <p>- Processo de envelhecimento respeito e valorização do idoso;</p> <p>- Educação em direitos humanos;</p> <p>- Saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.</p> <p>(BRASIL, 2017c, p. 13-14)</p>
---	---	---

Fonte: Adaptado de Brasil (2017c).

O cuidado com a saúde estava mencionado nos direitos de aprendizagem da Primeira Versão e foram desconsiderados na Segunda. Após os seminários sobre a Base, realizados nos estados e com o Parecer do Consed e da Undime, a questão da saúde parece marcar presença nessa Versão devido as solicitações dos estados de Pernambuco, Bahia e São Paulo para o nível do Ensino Fundamental - Séries Iniciais. Pernambuco e Bahia se propuseram a contemplar o tema da saúde por meio de articulações com a Educação Física e Ciências Naturais. Enquanto que São Paulo propôs que a temática fosse um tema integrador. Nas discussões da área de Ciências Naturais, também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Estado da Bahia sugeriu articular Ciências e Educação Física na abordagem para com o tema, e Pernambuco recomendou que a temática promoção da saúde fosse inserida na Base (BRASIL, 2016f).

Os Princípios Subjacentes da BNCC não constavam nas Versões anteriores como uma categoria única. Os quatro princípios que hoje abarcam essa Versão eram mencionados de maneira geral ao longo dos textos. Quanto aos Temas Contemporâneos, essa Versão, da mesma forma que a Segunda, alterou o nome. Inicialmente, na Primeira Versão, eles eram chamados de Temas Integradores e, depois,

na Segunda, passaram a ser denominados Temas Especiais. Nenhuma das Versões apresentou justificativas para essa alteração conceitual. Também pode ser observado que a Terceira Versão não contempla os Temas, “identidade de gênero”, “orientação sexual” e demais discussões acerca do Ensino Religioso.

Ao dialogar com os leitores críticos da Terceira Versão da BNCC, Souza Júnior (2017) afirma que esse documento apresenta-se em formato bastante claro e conciso. Para Vianna (2017), o documento aponta a importância do desenvolvimento do indivíduo para conquistar seu mundo social e da alfabetização, em sentido ampliado, a partir das necessidades cotidianas. Já González (2017) aponta que, na introdução, fica perceptível o enxugamento pelo qual o documento passou, o que tem seus pontos positivos. O autor ainda comenta que um aspecto que ficou bem evidenciado após as ‘críticas’ à Primeira Versão relaciona-se às solicitações das pessoas que participaram do processo com sugestões. Essa ação deu-se no sentido de contribuir com o melhor entendimento da Base, o que, em parte, acabou por se refletir no tamanho da Segunda Versão. Assim, ainda que um documento mais enxuto possa ser interessante, isso não deveria sacrificar explicações fundamentais para a comunidade escolar apoiar a BNCC por seu conteúdo.

O segundo ponto a ser destacado por González volta-se às continuidades e descontinuidades do documento em relação ao anterior. Entre as continuidades, destacam-se os ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’, organizados em princípios éticos, políticos e estéticos, bem como em parágrafos com explicitações importantes. Contudo, a inclusão de competências como vetor organizador da BNCC não é algo menor, pois se trata de uma mudança estruturante do documento. Converter a BNCC em um ‘Currículo por Competências’ caracteriza-se como uma virada ‘radical’ que deve ser explicada e justificada (GONZÁLEZ, 2017).

É necessário destacar que o autor relata a existência de uma continuidade com os ‘direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento’, mas a nomenclatura utilizada é “competências” e “habilidades” e a sua textualização foi alterada (GONZÁLEZ, 2017). O termo “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” prevaleceu apenas para o nível da Educação Infantil. Como observado na primeira seção desse capítulo, quando a Base foi lançada, o MEC anunciou na mídia que a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem ainda passaria por avaliações pelo CNE. Entretanto, em 16 de junho de

2017, o ministro da Educação (Mendonça Filho) fez um comunicado afirmando que as “competências” e os “conteúdos” “essenciais” ficariam estabelecidos definitivamente na Base.

Ao observarmos o parecer crítico de González e de outros leitores, notamos que algumas sugestões dadas por eles foram incorporadas à Base e outras não. É fato que um currículo por competências não foi acordado pela maioria dos participantes (embora o termo marque presença no artigo 9 da LDBN), uma vez que o termo considerado nas Versões anteriores estava balizado no PNE 2014-2024 “direitos” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Nesse sentido, Barela (2017), chama a atenção ao fato da BNCC ter feito uma Proposta de Conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências. O documento não se baseia em uma proposta de conteúdos mínimos, mas opera pela perspectiva de aprendizagens pretendidas, o que, para ele, é uma visão importante a fim de possibilitar a formação completa do ser humano em desenvolvimento. Ele também ressalta que a presente proposição indica assertivamente que muitas competências são desenvolvidas e alcançadas na própria convivência da pessoa no meio social, não requerendo intervenção, em atividades organizadas. O autor complementa a ideia afirmando que muitas competências não afloram espontaneamente e cabe ao ensino propiciar condições com experiências estruturadas e organizadas, almejando tais objetivos.

Já González (2017) comenta que a Terceira Versão caracteriza-se como um tipo de organização curricular que não faz parte do desenho original e que não foi avaliada por leitores críticos da Primeira Versão; também não se desdobra em algum tipo de acordo como o das DCN 2013. Esta é uma decisão vinculada a grupos técnicos que, por circunstâncias externas à questão educativa, cuidaram da Terceira Versão da BNCC. Assim, um currículo que se apresenta por competências será altamente questionado por suas implicações na formação dos alunos. Críticas tão contundentes não podem ser ignoradas. Caso a proposta de ‘currículo por competências’ se mantenha, o documento deve se posicionar em relação às críticas que colocam em suspeita o tipo de formação propiciada.

Esse autor comenta que as mudanças propostas passaram pela incorporação das Competências (gerais, específicas por área, específica por componente) e pela exclusão dos ‘Eixos de Formação’ e ‘Objetivos gerais de formação das áreas’, mas não foram contempladas no texto pelas expressões ‘complementa’ e ‘revisa’. Ao comparar essa Versão com a Segunda, o autor menciona que a Segunda refletia o esforço de explicitar a relação entre a BNCC e as normativas que pautavam a proposta, em particular as DCN 2013. Logo, a exclusão desses ‘dispositivos’ balizadores do currículo deveriam ser objeto de uma clara explicação. Uma das possibilidades era que se fizesse uma descrição precisa das mudanças apresentadas na Terceira Versão, mais precisamente em relação à incorporação do dispositivo “Competência” para organizar o currículo, inclusive a articulação da proposta com o conteúdo das DCN.

González (2017, p. 3) ainda relata que

[...] o currículo por competências é fortemente associado à ideia de formação instrumental, à uma formação limitada de um trabalhador competente e adaptado, e não à preparação das novas gerações para do exercício da cidadania, particularmente, num país como Brasil, marcadamente injusto e desigual.

Isso significa que, cada vez que a BNCC faz menção às competências como ‘aprendizagens pretendidas’ deve deixar clara a distância que a separa de teorias que utilizam o conceito em um sentido restrito (exemplo: Teoria do Capital Humano) e explicitar as aprendizagens pretendidas para a atuação na esfera pública. Assim, sugere-se que se acrescente as competências que habilitam os indivíduos à participação pública, como a argumentativa, a proposicional, a decisória em função de interesses comuns e a de ‘interrogar os fundamentos de nossas certezas individuais e sociais’ (GONZÁLEZ, 2017).

Neira (2017) observa que na Terceira Versão há apenas mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos e nenhuma descrição. Ele também comenta que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Em sua visão, o documento

[...] retoma a preocupação com os comportamentos anunciada por Tyler (1974), expressando-a naquilo que Perrenoud (1999) definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. Tal como aparecem nessa política curricular, as competências respondem a uma demanda por

trabalhadores polivalentes em um mercado em constante transição. (NEIRA, 2017, p. 3).

Esse mesmo autor afirma não restar dúvidas quanto ao enfoque cognitivista e instrumental da Terceira Versão da BNCC, com base no esquema apresentado no quadro 19. Nesse sentido, a redação de uma habilidade se dá da seguinte maneira: inserção do verbo que explicita o processo cognitivo envolvido + inserção do objeto de conhecimento mobilizado + inserção do modificador que explicita o contexto ou maior especificação da habilidade (NEIRA, 2017).

Quadro 19. Esquema de composição de uma Habilidade

Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.	Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.	Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.
---	---	---

Fonte: Adaptado da Terceira Versão da BNCC (BRASIL, 2017c, p. 27).

O CBCE (2017) também se manifestou acerca do assunto. Para a entidade, a Base substituiu os direitos de aprendizagem por desenvolvimento de competências e habilidades sem maiores justificativas, atendendo aos interesses dos setores que defendem uma formação superficial pautada nos ditames do mercado. Entre outras mudanças, a importância concedida às habilidades emocionais, oitava competência geral, reverbera intenções privatistas de constituir identidades pacíficas e submissas. Incoerentemente, essa Versão desconsidera as especificidades regionais e locais e sucumbe às pressões de segmentos conservadores, ao suprimir a discussão sobre “identidade de gênero” e “orientação sexual”, presentes nas propostas anteriores.

Em relação às Competências Gerais da BNCC e a Interdisciplinaridade, González (2017), menciona que causa estranheza a não menção dos Temas ‘Transversais’, ‘Integradores’ ou ‘Especiais’. Independente da denominação, é consensuado que existe um conjunto de Temas que devem ser tratados na escola, dada sua transcendência social e a necessidade de preparar as novas gerações para lidar com eles. O que não é tão consensual são os temas elencados, os quais, muitas vezes, são geradores de grandes polêmicas. Mesmo assim, a BNCC não pode ser omissa acerca da questão ambiental e da igualdade de gênero, entre tantos outros que marcam presença nas diretrizes curriculares dos estados. Essa Versão não diz nada sobre os temas que derivam do

ordenamento legal e que agregam responsabilidades ao sistema de ensino, por exemplo, a Lei n.11.645/2008, a qual trata da obrigatoriedade de se incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e a Lei n.10.741/2003, que dispõe do Estatuto do Idoso, entre tantas outras. Nesse sentido, a sugestão seria a inclusão de 'Temas' que, por sua importância social, a escola não poderia deixar de tratar e a BNCC de indicar. Para o autor, não pode faltar temas acerca da questão ambiental, o respeito à diversidade cultural e religiosa e a igualdade de gênero (GONZÁLEZ, 2017).

As temáticas não mencionadas fazem parte de uma formação que se diz humana integral voltada à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Essas exclusões demonstram o não comprometimento com aquilo que a BNCC se propõe e as descondições para com as questões ambientais e de diversidade. Em um momento tão conturbado, como foram os anos em que as Versões da Base foram construídas (2015, 2016 e 2017), marcada por muitos interesses midiáticos/políticos na defesa ou não de certas temáticas, é fundamental que se traga à luz dos debates nas escolas essas questões. O exercício crítico é uma das formas de se superar muitas problemáticas que se apresentam na sociedade.

Outra questão é que a exclusão dessas temáticas vai contra os debates aprovados no parecer homologado do CNE/CEB nº 7/2010. Torna-se inadiável trazer discussões acerca dos

[...] princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 16).

Esse Parecer também pressupõe clareza quanto à indicação de opções sociais, políticas, culturais, educacionais e quanto à função da educação, em sua relação com os objetivos constitucionais do projeto de Nação, os quais se fundamentam na cidadania e na dignidade da pessoa; implicam igualdade, liberdade, justiça social, pluralidade,

diversidade, respeito, solidariedade e sustentabilidade. Nesse caminho, a Base, ao desconsiderar as temáticas mencionadas, também fere uma das finalidades da Educação Básica, pois a normativa considera como princípio orientador da ação educativa o respeito aos estudantes, a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários. Assim, é responsabilidade dos sistemas educacionais que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013).

Essa passagem do parecer da educação nas DCN demonstra bem como são as políticas educacionais no Brasil. Primeiro se vê claramente o cerceamento, na Base, no trato com determinadas temáticas na escola, depois se observa que o parecer responsabiliza a escola pelo não respeito para com a diversidade. Em resumo, essas temáticas mais polêmicas que se relacionam à diversidade não farão parte dos currículos escolares devido ao que se estabelece na Base, mas, se a escola não os inserir pela parte diversificada do currículo, será responsabilizada. A estratégia do MEC foi se eximir dessa responsabilidade por saber que haveria a possibilidade de que as próprias escolas inserissem as temáticas (identidade de gênero, orientação sexual, temas relativos ao ensino religioso) por meio da parte diversificada do currículo.

Para Souza Júnior (2017), a formulação e apresentação das sete dimensões do conhecimento (física, intelectual, afetiva, ética, social, moral e simbólica) fornecem uma importante orientação em relação à apropriação dos saberes e de seu tratamento didático. Já Vianna (2017) chama a atenção para o fato da BNCC pretender ser uma estruturação do conjunto de aprendizagens essenciais, a fim de garantir a equidade para as diferenças e autonomia para a construção de currículos de acordo com cada especificidade escolar. O autor também menciona que a Base substituiu a tradição em se pautar por conteúdos 'desinteressantes' e 'descontextualizados' da aprendizagem de competências do cotidiano dos indivíduos.

Em relação à última menção de Vianna (2017), da Educação Física ter superado a tradição em se pautar por conteúdos 'desinteressantes' e 'descontextualizados,

observa-se uma certa controvérsia nas análises do autor. Em linhas gerais, a Educação Física escolar tem como conhecimentos as lutas (podendo incluir nessa categoria a capoeira), a dança, a ginástica, os jogos e as brincadeiras e os esportes. Todos esses conhecimentos permanecem na Terceira Versão e já estavam presentes nos PCN da década de 1990 (primeira tentativa de um currículo comum ao país). Esses conhecimentos são a tradição do componente no campo escolar; a única novidade é a inserção das práticas corporais de aventura. Então, todos os outros conteúdos são desinteressantes? Pensamos que ser “desinteressante” ou não é uma questão subjetiva, de identificação e vai depender muito da forma com que o professor trabalha e os recursos que ele tem disponível para isso. Outra questão é se tal conteúdo é desinteressante, isso significa que os professores podem não ofertar? Isso não parece correto do ponto de vista do discente, em seu direito de ter contato com uma gama de práticas corporais. Quanto a ser descontextualizado, também vai depender da forma que o professor vai trabalhar o conteúdo.

González (2017) chama a atenção para o uso de expressões que, no seu entendimento, não estão claras. A primeira delas refere-se à ideia de um ‘currículo por competências’, o qual é muito questionado devido ao risco de reduzir a proposta ao desenvolvimento de competências voltadas apenas à preparação para o trabalho. Nesse sentido, é fundamental que a BNCC aprofunde a discussão sobre o tema, mostrando claramente que não é uma concepção reducionista de competência que a orienta e qual é essa concepção. O autor também menciona o uso da expressão ‘movimento que se aplica’. Para ele, o conhecimento se ‘mobiliza’ porque não há ‘fórmulas’ (procedimentos cognitivos conhecidos a priori) para a maioria dos problemas que os sujeitos vão enfrentar, a partir de sua formação, que lhes permitiria ‘aplicar’ qualquer conhecimento. Outra expressão é ‘conteúdos curriculares ao serviço’, que parece colocar em segundo plano os conhecimentos, como se o desenvolvimento das competências fosse possível sem conteúdo. Ele também menciona o estranhamento quanto ao uso do verbo ‘exercitar’ para se referir às ‘aprendizagens pretendidas’, pois para o autor, exercitar não marca a pretensão desse exercício, diferente da competência que diz ‘agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade [...]’. Portanto, é sugerido que essas três

competências, que se referem a aprendizagens, devam ser formuladas de forma clara (GONZÁLEZ, 2017).

O referido pesquisador ainda concorda com a ideia de que a BNCC deve ser orientada pela definição das ‘aprendizagens pretendidas’, e que ajuda muito a explicação acerca das competências esperadas, diferente de se fazer uma lista de conteúdo. No entanto, a escrita deveria valorizar os conhecimentos escolares na apresentação de seu papel fundamental no desenvolvimento das competências.

3.4.2 Questões acerca do Ensino Fundamental e da Área de Linguagens

Com relação ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o documento passa a valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, apontando para uma necessária articulação às experiências vivenciadas na Educação Infantil. Essa articulação precisa de progressiva sistematização das experiências e do desenvolvimento dos alunos atinentes a “[...] novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.” (BRASIL, 2017c p. 53). Nessa etapa, também são ampliadas as experiências, a fim de desenvolver a oralidade e os processos de percepção, compreensão e representação. Esses constituem-se como importantes elementos para o multiletramento e a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, os midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2017c).

O documento ainda explica que, nos dois primeiros anos dessa etapa, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, findando a apropriação do sistema de escrita alfabética em articulação com as diversificadas práticas de letramento. Ao longo dos Anos Iniciais dessa etapa escolar, a progressão do conhecimento ocorrerá pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural dos educandos (BRASIL, 2017c).

Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base descreve que os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos

conhecimentos relacionados às áreas. Dessa maneira, é importante a retomada dos conhecimentos da etapa anterior, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Assim, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos educandos ao estabelecer a articulação dos anseios desses jovens em relação ao seu futuro com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo representa mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2017c).

O que se observa com esses excertos acerca da formação do Ensino Fundamental – Anos Iniciais é que a BNCC elenca como objetivo principal a alfabetização e as questões do mundo do letramento. As outras áreas são apresentadas como complemento a essa formação escolar. Já no nível do Ensino Fundamental – Anos Finais, nota-se a preocupação com a apropriação de desafios de maior complexidade que se apresentam pelas diferentes lógicas de organização dos conhecimentos dessa etapa, ou seja, na textualização dessa Versão da BNCC não se observa a valorização acentuada de uma determinada área ou componente. Entretanto, em uma leitura mais atenta do texto, nota-se que, para o Ensino Fundamental – Anos Finais, há algumas menções à multiplicidade de ofertas digitais, o que mostra a sintonia com uma das diretrizes dos organismos internacionais. Essa multiplicidade de ofertas digitais está relacionada às tecnologias e esse é um dos pontos que os organismos internacionais valorizam a fim de preparar melhor os futuros trabalhadores às demandas postas pela atualidade. Outra observação é que, tanto para as Anos Iniciais, quanto para os Anos Finais, não há menção às práticas relacionadas ao componente da Educação Física.

Em relação à Área de Linguagens, o documento explica que pode-se falar em diferentes formas de linguagem pelo sistema semiótico¹⁵³: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais) (BRASIL, 2017c). Como pode-se verificar, é por meio desse entendimento que todos os quatro componentes curriculares da área de linguagens foram inseridos.

Ao fazer uma observação geral dessa parte do texto, nota-se que a BNCC, ao apresentar a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e os dois primeiros anos, dá

¹⁵³ A BNCC explica que o sistema semiótico “[...] estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão [...]” (BRASIL, 2017c, p. 59).

maior ênfase ao mundo letrado. Depois do destaque dado a essa etapa de escolarização, o texto também discorre acerca das linguagens corporal e artística. Enquanto que nos Anos finais, essa ênfase não é verificada.

Vianna (2017) e CBCE (2017) tecem considerações que corroboram essas ideias. Vianna (2017) comenta que as linguagens são apresentadas com foco no domínio da língua nativa escrita e falada, qual seja, o português. A Educação Física, por sua vez, é apresentada pela aproximação de seus pressupostos (conjunto de práticas sociais expressas por meio da gestualidade, as quais são passíveis de leitura e produção) dessa área. Para o autor, os outros componentes das linguagens são apresentados como apoio aos recursos da Língua Portuguesa, menos a Educação Física, que aparece acomodada na área. Ainda, de acordo com Vianna (2017), os documentos gerais veem como apêndice o lugar ocupado pela Educação Física nas Linguagens. A argumentação sintética apresenta justificativas para enquadrá-la na área, indicando sua potencialidade de contribuição.

Para o CBCE (2017), sem maiores esclarecimentos de como trabalhar pedagogicamente com os alunos que não alcancem os objetivos propostos na Educação Infantil para uma transição 'esperada' no Ensino Fundamental, a BNCC privilegia a alfabetização, as línguas, a comunicação e as tecnologias. Assim, tanto a Educação Física quanto a Arte aparecem como secundárias, de forma bloqueada. Soma-se a isso a ausência de uma fundamentação adequada para explicar por que o componente curricular da Educação Física está na grande área das Linguagens.

Vianna (2017) também considera que há três pontos fundamentais na Base e que se apresentam de forma vaga: 1) o conteúdo específico do componente Educação Física; 2) o posicionamento sobre o predomínio da competência de saber fazer ou saber pensar/refletir; e 3) o tipo de ensino pretendido pela escola que se mostra movediço quando a Educação Física tenta se aproximar da tradição do fazer pedagógico dos outros componentes curriculares da escola (VIANNA, 2017).

Ao observar o quadro de competências da área, nota-se que a maioria dos objetivos perpassa todos os componentes curriculares. Destaca-se o sétimo objetivo, que é o único que faz menção direta à Educação Física. O quadro abaixo apresenta as Competências Específicas de Linguagens para a etapa do Ensino Fundamental.

Quadro 20. Competências Específicas de Linguagens para a etapa do Ensino Fundamental

Competências Específicas da Área de Linguagens - TERCEIRA VERSÃO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade. 2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social. 3. Desenvolver visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão. 4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias. 5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade. 6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização. 7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação. 8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, como as próprias do mundo do trabalho, colocando-se como protagonista no processo de produção/compreensão, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática. <p style="text-align: right;">(BRASIL, 2017c, p. 62, grifo nosso)</p>

Fonte: Adaptado de Brasil (2017c).

González (2017) também faz considerações acerca do texto das Linguagens como um todo. Ele comenta que o objetivo seis, nas duas Versões anteriores da BNCC, optou por falar em ‘práticas de linguagem’ e não diretamente práticas de linguagens. Assim, ele explica que

[...] essa escolha foi ainda anterior, quando da elaboração de um documento prévio à própria base, e teve como fundamento a ideia que o que deveria ser privilegiado na escola era trabalho com as práticas de linguagem (narrar fatos, escrever informes, tocar instrumentos, fazer registros fotográficos, pintar quadros, produzir coreografias etc.) e não apenas o estudo das formas de linguagem. Não se tratou, contudo, de um uso antagônico desses termos e sim complementar, procurando ser mais claro na comunicação das “aprendizagens pretendidas”. (GONZÁLEZ (2017, p. 14).

O autor também relata que é mais conveniente usar ‘práticas de linguagem’ que ‘linguagem’, quando se pensa que os alunos têm que apreender a ‘respeitar e preservar’ a forma com que grupos sociais dançam, desenham, fazem poesia ou mesmo utilizam o idioma, entre outros. Assim, para ele, é necessário que se modifique a redação da competência específica e que seja incorporada a expressão ‘práticas de linguagens’ como ‘sinônimo’ de ‘linguagens’ e a utilizá-la quando ajude a comunicar de forma mais precisa, o que se está descrevendo (GONZÁLEZ, 2017).

3.4.3 Componente Curricular da Educação Física

No texto introdutório dessa Versão foram suprimidas as explicações que apontavam o componente da Educação Física alinhado aos propósitos republicanos de Educação Básica e o breve contexto histórico do campo. Essas exclusões também foram comentadas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2017) como uma perda, pois poderiam elucidar a dimensão normativa da atividade educativa (concepções de ser humano, sociedade, educação, escola). Para a Entidade, essa supressão, no texto introdutório, fragiliza o documento e dificulta a sua compreensão. Apesar disso, o texto traz uma explicação sucinta acerca do componente relatando que ele

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

Na Primeira Versão, os leitores críticos pediram que fosse melhor justificada, dentre as muitas proposições, a escolha da proposta culturalista. Na Segunda Versão, houve a tentativa de proporcionar um maior esclarecimento do porquê ela foi escolhida, mas sem adensamento de referencial teórico. Na Terceira Versão, nota-se que alguns excertos que constavam na Segunda Versão foram excluídos. Então, se na Primeira Versão foi requisitada uma justificativa de peso com fundamentação teórica para a inclusão da proposta da cultura corporal de movimento, essa justificativa ainda não consta nessa Versão.

No documento é relatado que essa forma de compreender a Educação Física permite sua articulação com a área de Linguagens e a sua consonância com as DCN para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Sua inserção na área de Linguagens pode ser encontrada na resolução nº 7 de 2010, página 133, que trata desse nível de ensino (DCN, 2013). Essa Versão frisa que nas aulas de Educação Física, as práticas

[...] devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em

diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, 2017c, p. 171).

A BNCC também frisa que esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas que se inscrevem, mas não se restringem, à típica lógica dos saberes científicos que, usualmente, orientam as práticas pedagógicas na escola (BRASIL, 2017c). Com esses dois excertos, o documento explica as finalidades da Educação Física na escola e quais saberes ela pode possibilitar aos educandos.

Essa Versão mantém consonância com a Segunda Versão, trazendo três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Esses elementos foram reescritos, mas mantêm o mesmo sentido da Segunda Versão. A Terceira Versão também afirma, assim como a Primeira e a Segunda, que cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo.

Nesse sentido, o componente frisa que as práticas corporais envolvem os sujeitos em propósitos específicos, sem caráter instrumental. Assim, cada prática corporal desse componente propiciará conhecimentos e experiências únicas, particulares e insubstituíveis, além de oportunizar a participação de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017c). Essas afirmativas também mantêm consonâncias com as Versões anteriores.

Em relação a essa parte da BNCC, Vianna (2017) comenta que o texto proposto caracteriza-se como importante por revelar incompletudes e contradições do componente como disciplina escolar. Ele também relata que a Educação Física nunca teve um currículo com uma proposta de progressão de conhecimento em uma abordagem culturalista. Também não existe consenso acadêmico em relação à sistematização desse componente na Área das Linguagens, sendo necessária uma série de cuidados para que a proposta não seja repelida ou ignorada pela comunidade.

As Instituições e Colaboradores mencionam que, historicamente, a Educação Física é uma disciplina que tem menos tradição, tanto de sistematização quanto de

contextualização clara na comparação com as demais disciplinas da escola. Nesse sentido, a BNCC ajudará a ampliar a relevância desse componente como área específica e em integração com outros componentes por meio da interdisciplinaridade (FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES, 2017a).

O CBCE (2017) chama a atenção para o ecletismo do objeto desse componente curricular, ou seja, 'práticas corporais', 'cultura corporal de movimento' e 'saberes corporais'. Para a entidade, as Versões anteriores apresentavam um entendimento que fora suprimido na utilização de termos que definem a disciplina, seus objetivos e aquilo com que a Educação Física trabalha, ou seja, os marcadores 'teórico-metodológicos' que norteiam a especificidade do campo.

Vianna (2017) ainda comenta que, de dois ajustes possíveis, o texto escolheu enquadrar a Educação Física nos conceitos da BNCC. Na opinião do autor, essa decisão passa a igualar o componente às disciplinas de cunho cognitivo/racionalista/conteudista, os quais apresentam objetos de estudo claro e sistematizações cronológicas em suas tradições. Para ele, valeria a ousadia de uma outra possibilidade, desencaixando tais conceitos para acomodar as particularidades da Educação Física escolar, o que pode ser pensado, novamente, com outras disciplinas – artes, danças, músicas, teatro. Assim, essa última proposição, em contraposição à Terceira Versão, poderia tentar afirmar as diferenças do componente em relação às outras disciplinas, sem preconceitos ou sentimentos de inferioridade, apresentando uma proposta que marcasse identidade e contribuísse para a construção de um conhecimento sem rupturas com as especificidades que unem a comunidade da Educação Física no âmbito escolar.

Por outro lado, Vianna (2017) comenta que a proposta atual – culturalista – esforça-se para dialogar com a Área das Linguagens, mas, ao apostar na inovação, abandona tradições e a integralidade interna dos saberes da Educação Física. Suas argumentações acerca da abordagem cultural do movimento humano e do conceito de práticas corporais amplia e diversifica o conhecimento, tornando-o subjetivo e abstrato, a ponto de não poder ser sistematizado; elimina ou dissipa abordagens pedagógicas que prezam pela aprendizagem do movimento e pelo ensino das modalidades esportivas tradicionais. Nesse sentido, para o autor, a proposta não atende à sistematização convencional das Bases e nem às tradições fundantes da Educação Física.

Para Vianna (2017), apesar do evidente avanço em ampliar a análise do movimento humano para além do ato funcional, ou seja, como manifestação cultural, a proposta deixa no vazio qualquer chance de sistematização cronológica e específica que possa ser reconhecida, aplicável e pedagogicamente avançada. Para o autor, a proposta culturalista não pode substituir as tradições da Educação Física, mas complementar, a fim de se possibilitar uma tradição mais significativa, reflexiva e evolutiva, tornando-a mais efetiva. Nesse aspecto, o texto cometeria seu maior equívoco. O autor menciona que eliminar as tradições de uma comunidade é desorganizá-la com efeito direto em seu desaparecimento ou apropriação por uma cultura com maiores cotas de poder, ou seja, a cultura das disciplinas consideradas como as mais 'importantes' da escola.

Barela (2017) concorda com a visão de que o movimento é essencial para as práticas corporais e que o mesmo deva ser realizado com proficiência. Nesse sentido, esse deveria ser o principal norteador do componente Educação Física. Ele também comenta que o documento reconhece a importância de se desenvolver a competência ou proficiência motora, mas não indica parâmetros para esse alcance.

Esses exemplos e as explicações que ainda constam na Terceira Versão são provenientes das sugestões feitas nas Versões anteriores. Deixar o texto mais direto e conciso é positivo, mas suprimir mais do que já foi é uma situação complicada, pois dessa forma não haveria consonância com a Versão anterior (Segunda Versão). Crítica também essa que já foi tecida por González (2017).

Para Vianna (2017), em todas as dimensões do campo da Educação Física, o estudo e a intervenção com referência nas Ciências Humanas e Sociais são realidade e ganham relevância relativa, em especial, enquadrando o movimento humano em uma cultura própria. No contexto do componente da Educação Física no âmbito escolar, o processo de construção social do conhecimento, desde a redemocratização do país, gerou grandes conflitos e pouco consenso acerca de seu papel na escola. Ao considerar que a proposta da BNCC recai na compreensão culturalista, entende haver pontos importantes para se refletir.

O CBCE (2017), por sua vez, faz um alerta. Para a entidade, além dos riscos à Educação Física no Ensino Fundamental, que são relativos a nova organização e estruturação dessa Versão, recorda também que a recente Lei nº 13.415/2016 expande

seu campo de influência da BNCC para os cursos de formação inicial de professores, revigorando os detratores de um ensino plural e democrático. Por essa questão e por outras, a instituição teme pelos efeitos, em larga escala, que a Base “[...] possa causar, especialmente no atual momento histórico, marcado por crise política com profundos impactos na democracia brasileira.” (CBCE, 2017, p. 3).

Vianna (2017) menciona que a Educação Física, como área de conhecimento e intervenção social, amplia gradativamente seu escopo de prática na sociedade. Atualmente, o termo ‘educação física’ é utilizado para se referir a uma área de conhecimentos aplicada, que a CAPES situa na grande área da saúde, e também um campo de intervenção profissional, que comporta cinco grandes dimensões: esporte, lazer, estética, saúde e educação. Nesse sentido, a Educação Física Escolar é o componente de destaque dessa quinta área, mas não o exclusivo.

De acordo com as Instituições e Colaboradores, três pontos se destacaram como possibilidade de melhoria no documento da Educação Física na Terceira Versão: o primeiro é a necessidade de estabelecer um objetivo claro para a Educação Física na escola; o segundo incide na utilização do termo ‘objetivos de aprendizagem’ em toda a Educação Básica e não apenas à Educação Infantil. Eles consideram necessário que o termo apareça em toda a Educação Básica ou que a Base deixe claro o porquê dessa alteração (de objetivos de aprendizagem, no Ensino Fundamental, para unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades). Esse seria um apontamento geral e não só para a Educação Física (FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES, 2017a).

Souza Júnior (2017) afirma que essa Versão articula as principais propostas da BNCC ao campo da Educação Física e aos fundamentos pedagógicos, em especial, aos três campos de competências gerais (sociais, cognitivas e comunicativas). Já, de acordo com o segundo documento advindo de Instituições e Colaboradores (2017b), foi proposta uma articulação entre as dimensões do conhecimento da Educação Física e os saberes trazidos pelo documento Delors de 1996 (saber fazer, saber relacionar-se, saber sobre e saber apreciar).

Já Manoel et al. (2017) comenta que ter uma BNCC é um avanço para a Educação Física e, embora haja espaço para melhorias no texto, o país está construindo um documento consistente, de grande valia para se avançar na pauta da qualidade da

educação para todos os alunos. Assim, a Base apresenta linguagem clara, e há alguns trechos que podem ser aprimorados em relação ao entendimento e às abordagens conceituais.

3.4.4 Unidades Temáticas

A Terceira Versão da Base traz seis Unidades Temáticas para se referir às práticas corporais ao longo do Ensino Fundamental. Na Primeira e na Segunda Versões, ao invés de unidades temáticas, mencionava-se manifestações da cultura corporal. Assim, as referidas unidades temáticas são: jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Um ponto comum entre as três Versões é que elas frisam que a categorização apresentada contempla denominações e entendimentos que marcam as fronteiras entre as manifestações culturais tematizadas por esse componente. Essas práticas corporais estão organizadas em objetos de conhecimento, de acordo com a ocorrência social, o que vai das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial) (BRASIL, 2017c).

O documento também ressalta que o entendimento de práticas corporais, na escola, deva ser reconstruído, levando-se em consideração a sua função social e suas possibilidades materiais, o que significa dizer que elas podem ser transformadas no interior da escola (BRASIL, 2017c). Sabe-se que é importante adaptar certas situações para se conseguir oportunizar determinados conhecimentos. Mas, o fato é que, se houvesse o comprometimento efetivo de políticas públicas para com a área educacional como um todo, os professores de Educação Física não precisariam recorrer, por vezes, às muitas adaptações necessárias. O sentimento que fica, quando lemos nas entrelinhas, é que, ao “permitir” que as aulas sejam desenvolvidas de acordo com a “função social e suas possibilidades materiais”, de modo indireto, também se está dizendo que não haverá melhorias; que cada professor deverá fazer o seu melhor dentro do que lhe é disponível.

González (2017) considera inapropriado usar termos como ‘Unidade Temática’ e ‘Objetos de conhecimento’ sem a devida explicação. Sua sugestão é que se explique melhor cada um dos ‘operadores curriculares’ utilizados para descrever a BNCC, a ‘Unidade Temática’ e os ‘Objetos de conhecimento’. Já Barela (2017) concorda com a

distribuição e uso das Unidades Temáticas no quantitativo de seis. Segundo ele, a proposta da BNCC reconhece que as competências podem ocorrer no contexto cultural, naturalmente vivenciado pelo indivíduo, mas muitas outras precisam de contexto diferenciado, organizado e estruturado, assim, a escola deve primar por atividades diferenciadas. Vianna (2017) menciona que a descrição das unidades temáticas é restritiva, simplista e não segue um padrão.

Na Terceira Versão e, após a explicação acerca das Unidades Temáticas, o documento traz as explicações de cada prática corporal. Isso foi proposto por um dos leitores críticos da Primeira Versão – Gariglio (2016) –, cuja sugestão foi atendida na Segunda Versão e mantida na Terceira. O que foi retirado foram as explicações específicas de cada prática corporal que constavam ao lado de cada quadro de objetivos na Segunda Versão.

Três leitores críticos fazem considerações às Unidades Temáticas. O primeiro deles, González (2017), menciona que elas devam ser explicadas de forma detalhada, com exemplos, assim como os operadores curriculares estruturantes da organização da Base. Ele também sugere que não se use o ‘operador’ ‘habilidade’ e, sim, ‘objetivos de aprendizagem’. O pesquisador ainda relata que a denominação ‘unidades temáticas’ e ‘a denominação objetos de conhecimentos’ não são imediatamente compreensíveis, sugerindo que, no conjunto da BNCC, isso seja melhor explicado.

Para Souza Júnior (2017), a delimitação do campo de conhecimento e a centralização das práticas corporais nas unidades temáticas, ao longo dos ciclos, confere coerência interna ao tratamento didático dos conteúdos. E Vianna (2017) observa que cada unidade temática comporta muitas opções de classificação diferentes. Nesse sentido, as seis unidades temáticas compreendem uma grande diversidade de atividades, cada uma delas com características singulares. Assim, fazer menção a grandes unidades temáticas não contempla o objetivo de definir uma BNCC.

Observando os textos introdutórios das Unidades Temáticas Jogos e Brincadeiras é possível notar que há diferenças em relação à Versão anterior. A primeira delas é que, na Segunda Versão, o ensino das Brincadeiras e Jogos vai até o 2º ciclo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao passo que o ensino dessa mesma unidade temática, na Terceira Versão, se estende até o 3º ciclo do Ensino Fundamental – Anos Finais. A

segunda diferença se dá em relação à redução das habilidades/objetivos destas práticas corporais.

Para Vianna (2017), as Brincadeiras e Jogos são descritos em termos gerais, sem qualquer menção a uma possibilidade de classificação e às aprendizagens intrínsecas relacionadas a cada um dos seus diferentes tipos. Ao fim do texto, o autor entende que é imposto a identidade dos Jogos Populares o que caracteriza uma visão romantizada acerca das atividades infantis, típico de parte da comunidade acadêmica da Educação Física.

Nesse sentido, do ponto de vista do professor, seria interessante que houvesse uma classificação para os Jogos como: jogos de tabuleiro, jogos populares, jogos cooperativos, entre outros. Isso facilitaria a organização do conteúdo por parte dos docentes e atingiria o objetivo proposto pela BNCC que é a diferenciação entre um jogo com conteúdo específico e um utilizado como ferramenta de aprendizagem. Entretanto, não há uma unidade quanto à questão de trazer certas classificações como mais uma possibilidade ao campo. O que se observa, ao comparar a Primeira Versão com essa é que: se há alguma proposição mais delimitada, há críticas para que a Base seja mais aberta; se não é proposto nada de modo mais propositivo para que ela fique mais aberta, também há críticas. Então, o que fica de objetivo geral para a temática é a distinção entre as duas possibilidades de jogos (jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino). Cada escola ou sistema escolar deve optar ou não por abarcar uma classificação de jogos, de acordo com cada realidade.

Ainda, de acordo com o mesmo autor, o jogo é apresentado de forma tímida como temática transversal e não ocupa centralidade na proposta. Com isso, sugere-se que o jogo passe a ser tema central da Educação Física. Paralelamente à apropriação sistemática do universo do jogar, o aluno deveria conhecer/refletir/criticar as diversas manifestações ou restrições socioculturais dessa ação nas diferentes dimensões da vida. Nesse aspecto, os jogos agonistas e de desempenho parecem ser os mais típicos da Educação Física, em oposição às outras disciplinas (VIANNA, 2017). Ele pode não ocupar centralidade, mas é importante destacar que ele não é apresentado de forma transversal, pois em sua textualização é requerido que se faça a distinção entre duas

possibilidades de jogos, conforme referido no parágrafo acima e no último parágrafo da página 172 da Terceira Versão.

Para Vianna (2017), a proposta da Educação Física deveria dar foco ao fenômeno lúdico do jogo, que ganha força no decorrer do texto. Mesmo que diversos professores tenham criado interessantes propostas pedagógicas com tematizações de movimentos do cotidiano, elas estariam mais propícias às ações interdisciplinares, enquanto que a atividade lúdica se apresentaria na tradição como conhecimento específico (mesmo que não exclusiva à disciplina). Essa decisão também colocaria de forma categórica e afirmativa uma identidade comum para as práticas corporais na escola. Assim, a Educação Física se aprofundaria nos jogos de valorização das habilidades corporais agonistas e de auto superação (conceito que provoca turbulência saudável na proposta culturalista apresentada), e potencializaria a superação das divergências no campo. Vianna (2017) também questiona em que momento estão sendo atendidas as grandes e premiadas iniciativas de trabalhos pedagógicos de criação de jogos e outras construções sociais do conhecimento da/para escola, como os jogos educativos ou jogos cooperativos.

Em relação às considerações acerca dos jogos propostos por Vianna (2017), entendemos que os jogos agonistas e de desempenho podem ser os mais típicos da Educação Física, mas eles não são únicos. O ideal seria que os alunos tivessem contato com uma variedade de jogos e não o aprofundamento naqueles agonistas e de autossuperação. Iniciativas de criação de jogos não estão contempladas em nenhuma das três Versões, mas como o documento permite que as instâncias/unidades/sistemas escolares construam seus currículos a partir da Base, nada impede esse acréscimo.

Segundo González (2017), o documento buscou, nessa unidade temática, reduzir o número de objetivos a partir do agrupamento de alguns deles. Ele também critica o emprego do verbo fruir para o 1º ciclo, afirmando que o termo dificulta a compreensão do objetivo. A consideração desse autor em relação ao número de objetivos pode ser verificada pelas três Versões do documento. Para os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental – Primeira Versão, eram oito objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o 1º (1º, 2º e 3º Anos) e 2º ciclos (4º e 5º Anos). Já para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Segunda Versão estabeleceu-se sete objetivos para o 1º ciclo (1º, 2º e 3º

Anos) e oito para o 2º (4º e 5º Anos). Por fim, na Terceira Versão, tanto para o 1º ciclo (1º e 2º Anos) quanto para o 2º ciclo (3º, 4º e 5º Anos) há uma redução para quatro competências/objetivos.

Para González (2017), no 2º ciclo desta Versão da BNCC falta uma dimensão importante vinculada à recriação dos jogos. Ele sugere que se experimente, recrie e frua brincadeiras e jogos populares e tradicionais de todas as regiões do Brasil, incluindo os originários das culturas indígena e afro-brasileira, valorizando-se a importância desse patrimônio lúdico.

Quanto ao 6º e 7º anos, González (2017) afirma não estar convencido que as brincadeiras e jogos sejam estendidas ao 3º ciclo. Em sua opinião, ele deixaria essa possibilidade para os estados e municípios ou ainda para as escolas. E, se caso for mantida essa proposta, os objetivos devem ganhar uma formulação similar aos da mesma unidade temática dos ciclos anteriores.

Em relação à similaridade dos objetivos do 3º ciclo com os anteriores, o mesmo autor comenta que faltam objetivos que explicitem as dimensões ‘análise e compreensão’ e ‘protagonismo social’. Desse modo, ele sugere: a) reconhecer as características das brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, valorizando os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais; e b) propor e reconstruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do mundo, adequando-os aos espaços públicos disponíveis na comunidade (GONZÁLEZ, 2017).

Por fim, as Entidades e Colaboradores fazem uma crítica em relação à BNCC por propor objetos de conhecimento apenas para determinados anos/ciclos, embora possam ser estudados ao longo da Educação Básica, a exemplo das brincadeiras e dos jogos da cultura popular que estão presentes apenas para o 1º e 2º anos, ou jogos eletrônicos, somente para o 6º e 7º anos (FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES, 2017a). De fato, muitos objetos de conhecimento podem ser estudados ao longo de toda a Educação Básica, mudando-se apenas a complexidade.

Quanto à Ginástica, diferentemente das Versões anteriores, é explicado, na Base, que a organização dos objetos de conhecimento se dá conforme a diversidade das práticas e suas características. Em consonância com a Segunda Versão, essa Terceira Versão manteve como conhecimento da referida prática corporal: a ginástica geral; as

ginásticas de condicionamento físico; e as ginásticas de conscientização corporal. Outro ponto que se manteve, em relação à Segunda Versão, foram as explicações acerca dos outros nomes dados à ginástica geral e a inclusão das ginásticas competitivas nos esportes. Quanto aos objetivos, o aumento presente na Segunda Versão, devido aos pedidos advindos da sociedade, foram novamente reduzidos. De sete objetivos presentes no 1º ciclo (1º, 2º e 3º Anos) diminuiu para quatro habilidades no mesmo ciclo (1º e 2º Anos). No 2º ciclo (4º e 5º Anos) da Segunda Versão também eram sete e reduziu para dois no 2º ciclo (3º, 4º e 5º Anos) dessa Versão. De quatorze objetivos presentes no 3º ciclo (6º e 7º Anos) da Segunda Versão passou para três na Terceira Versão e, de oito objetivos presentes no 4º ciclo (8º e 9º Anos) da Segunda Versão passou para cinco na Terceira Versão.

Souza Júnior (2017) também notou que a ginástica de competição foi desconsiderada nessa prática corporal, sendo apenas mencionada em uma habilidade/objetivo de aprendizagem do 2º ciclo. O autor entende que essa é uma categoria importante, o que o leva a sugerir que seja considerada na classificação ao lado das outras ginásticas presentes no documento, ou que, ao menos, tenha sua ausência justificada. Para Vianna (2017) essa divisão em três modalidades não esgota as possibilidades da modalidade, por exemplo: quando a demonstração assume um caráter competitivo, ela se distingue das demais e passa a ser vista como esporte; quando é praticada por pais e filhos (matroginástica) assume o caráter de lazer e interação social. Outro ponto que não se pode desconsiderar, principalmente em uma proposta culturalista relativista, é que a trajetória simbólica singular do professor define (e deve mesmo definir) quais serão os conteúdos aplicáveis e como aplicá-los em cada planejamento escolar.

González (2017), por sua vez, faz várias considerações em relação aos objetivos/competências específicas. Para o autor, o seguinte objetivo das ginásticas para o 1º ciclo, não está claro:

Experimental, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (GONZÁLEZ, 2017, p. 25).

Destaca-se a menção ‘da ginástica’ e da ginástica de demonstração’. Dá a entender que são dois tipos de ginásticas. A sugestão seria descrever o objetivo como:

[...] experimentar e fruir diferentes elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, observando procedimentos de segurança. (GONZÁLEZ, 2017, p. 25).

Segundo ele, essa Versão, diferente da anterior, excluiu os objetivos de aprendizagens vinculados com a ginástica de demonstração (3º ciclo), o que ele entende ser uma perda, dado que esse ciclo é muito propício para o fechamento dos conhecimentos vinculados à dimensão ‘expressiva’ e ‘criativa’ da ginástica. Assim, sugere-se que os objetivos vinculados a essa ginástica, que constam na Segunda Versão, sejam conservados na Terceira Versão.

Em relação às práticas de ginásticas de conscientização corporal, González (2017) comenta que vincular essas práticas apenas à ‘solução de problemas físicos e posturais’ é reduzi-las ao extremo. Sugere-se então que uma nova redação com uma outra definição do termo. Ele também faz considerações acerca dessas práticas para o 3º e o 4º ciclos. Em relação ao 3º ciclo, menciona que não se reconhece um objetivo proposto que indique a necessidade de aprendizagens vinculadas com a compreensão/contextualização sociocultural da prática corporal. O autor propõe portanto o seguinte objetivo: “reconhecer as mudanças históricas da prática das ginásticas de condicionamento físico e os sentidos e significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais que as realizam.” (GONZÁLEZ, 2017, p. 17).

Quanto ao 4º ciclo, ele comenta que faltou um objetivo que indicasse a necessidade de o aluno aprender a se posicionar de forma respeitosa em relação às diferenças de performance e forma corporal que ficam particularmente em evidência em práticas coletivas de exercícios físicos. Sua proposta seria o reconhecimento da “[...] importância da prática de exercícios físicos ser adequada às singularidades dos sujeitos e tratar de forma respeitosa e sem preconceitos os praticantes com diferentes níveis de desempenho corporal e/ou características corporais.” (GONZÁLEZ, 2017, p. 17).

Por fim, ainda segundo González (2017), para o 4º ciclo, falta um objetivo que marque de forma clara a necessidade de os alunos mobilizarem conhecimentos para se posicionarem e decidirem acerca do consumo ou não de produtos vinculados com

modificações corporais (emagrecimento e/ou desenvolvimento da massa corporal), os quais são cada vez mais comuns nos espaços em que se realizam práticas corporais e práticas potencialmente nocivas à saúde. Sua proposta de objetivo seria: “problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.” (GONZÁLEZ, 2017, p. 35).

Em relação à unidade temática das Lutas, observa-se que é entendida em sua diversidade, abarcando desde práticas regionais às mundiais. Nota-se que, nessa Versão, optou-se também por transpor o trato das “lutas esportivas” para os Esportes, especificamente na categoria denominada de esportes de combate. Isso já foi verificado em relação às Ginásticas na Segunda Versão. O fato é que, mesmo que se trabalhe de forma adaptada para ensiná-las, não há essa necessidade, uma vez que já há uma unidade temática Lutas, pois a parte atinente aos esportes também é tratada aqui. Outro ponto a se considerar são as reduções das competências/objetivos. De oito objetivos presentes no 2º ciclo (4º e 5º Anos) da Segunda Versão reduziu-se a três no 2º ciclo (3º, 4º e 5º Anos) da Terceira Versão. De oito objetivos presentes no 3º ciclo passou-se a quatro na Terceira Versão. E de oito no 4º ciclo, limitou-se a apenas três nessa versão.

Com relação à temática, Souza Júnior (2017) comenta que, na apresentação da unidade temática, elas são definidas como ‘disputas corporais entre um ou mais...’, e deveria estar escrita entre dois ou mais participantes, pois, caso contrário, perde-se uma de suas principais características, qual seja, a imprevisibilidade. Caso a justificativa se relacione aos katas e katis, cabe uma nota explicativa ao tratamento diferenciado do conceito de lutas no que tange à sua lógica interna, mas que pode ser contemplado em sua lógica externa. O autor também considerou satisfatória a adoção da classificação dos tipos de lutas pelas distâncias para o 8º e 9º anos. Nesse sentido, sugere que a classificação seja apresentada como uma possibilidade, no texto introdutório, para orientar o ensino das lutas no documento.

González (2017) comenta que a definição ou caracterização das Lutas perdeu uma parte da definição inicial e ficou mais pobre sem a parte que foi excluída, recomendando complementações. Uma possibilidade para o conceito Lutas seria:

[...] focaliza as disputas corporais entre um ou mais participantes, empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço,

combinando ações de ataque e defesa, dirigidas ao corpo do adversário, como fim. Nesse agrupamento, há uma grande quantidade de formas de práticas, quando considerada sua origem, uso ou grau de institucionalização, o que permite diferenciá-las em artes marciais (ex. kung fu), modalidades esportivas de combate (ex. luta greco-romana), lutas tradicionais (ex. huka-huka), sistemas de defesa pessoal (ex. kravmagá), entre outros. (GONZÁLEZ, 2017c, p. 18).

Para Vianna (2017), de forma geral, a luta foi descrita como diversidade de técnicas e estratégias utilizadas. Mesmo que essa seja uma proposta culturalista, não há destaque à importância de sua inserção na história e na cultura, pois, em linhas gerais, essa unidade retoma o contato da Educação Física com suas tradições de preparação para a guerra e o caráter militar que marca o seu conteúdo. Souza Júnior (2017) esclarece que a apresentação dos objetivos de aprendizagem das lutas trata-se de estereótipos, preconceitos e injustiça. Entende que seria interessante delimitar as formas de preconceito e estereótipos mais comuns nos tratamentos didáticos dessas duas unidades temáticas, o que poderia ser feito, inclusive, no texto introdutório.

A Terceira Versão da Base explica que as Práticas Corporais de Aventura se estruturam baseadas nas vertentes urbana e na natureza, como verificado na Segunda Versão e nos objetivos da Primeira Versão. Outro apontamento é a redução de sete objetivos/competências constadas no 3º ciclo da Segunda Versão para quatro nessa Versão, e de doze no 4º ciclo da Segunda Versão, para apenas três na Terceira.

Para Vianna, a incorporação desse conhecimento é inovador para a Base e dialoga fortemente com a juventude; por outro lado, a organização dessas práticas corporais se apresenta com novos paradigmas. No entanto, o trabalho com elas na escola, apresenta inúmeros desafios operacionais para o professor. González (2017) critica o excerto que trata das diferentes práticas corporais de aventura na natureza, sugerindo a seguinte redação:

Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza (corrida de orientação, trilhas interpretativas, arborismo, mountain bike, rapel, tirolesa, etc), valorizando a segurança e integridade física própria e dos demais envolvidos, bem como respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental (GONZÁLEZ, 2017c, p. 36).

Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação) (BRASIL, 2017c), modelo esse que não deixa de ser uma sugestão, mas que, ao mesmo

tempo, justamente por ser uma sugestão, traz à tona críticas por parte daqueles que gostariam que a Base fosse uma proposta de currículo mais aberta e elogios por aqueles que ambicionavam uma certa estruturação. Uma observação a ser registrada é que, conforme já mencionado, não vemos a necessidade de se trazer para o campo dos esportes a ginástica e as lutas, uma vez que, embora também se caracterizem como esportes, elas já foram inseridas como um campo único na BNCC. Se a proposta da Base em enquadrá-las, como técnico-combinatório e combate, respectivamente, estivesse voltada apenas a uma forma de ilustração acerca de todas as possibilidades dos esportes, não veríamos como uma questão problemática, mas transpô-las para esta temática, a nosso ver, não parece ser a melhor opção.

Um outro apontamento a ser considerado nessa unidade temática é a questão da redução das competências/objetivos. De seis objetivos/competências constatados no 1º ciclo da Segunda Versão, passou-se para dois na Terceira Versão. De nove do 2º ciclo da Segunda Versão, reduziu para apenas dois. De onze no 3º ciclo da Segunda Versão, diminuiu para cinco nessa Versão e de doze no 4º ciclo para apenas seis na Terceira Versão.

Acerca da temática, Souza Júnior (2017) faz um elogio e uma consideração. Primeiramente ele parabeniza a pertinência de um certo objetivo de aprendizagem, dado o processo de esportivização das práticas corporais em curso pela lógica de mercado. Nesse sentido, para o autor caberia um tratamento especial no texto introdutório, servindo inclusive para justificar a sobreposição das distintas práticas corporais com os esportes e pondera que a classificação da categoria dos esportes foi inovadora, mas seria necessário que ela fosse minimamente descrita no texto introdutório. Ao fazer esse ajuste, a outra sugestão é:

[...] suprimir os textos explicativos ou de apresentação de exemplos, que figuram nos quadros de apresentação dos objetivos de aprendizagem por ciclos na coluna “Objetos de conhecimento”, tendo em vista que ora as mesmas apresentam-se mais descritivas, ora apenas com os títulos de determinadas categorias (SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 2).

A crítica principal desse autor, em âmbito mais geral, incide na apresentação das classificações adotadas para as práticas corporais, em especial a dos esportes. Quanto às considerações, o autor afirma que nas competências do 3º ciclo foi feita, mais uma

vez, referência à estruturação, reforçando a necessidade de se explicar minimamente o conceito de lógicas interna e externa no texto introdutório. Em nenhum momento anterior foi abordada a possibilidade de se praticar, de forma específica, as modalidades esportivas escolhidas, conceituação essa que também precisa ser abordada na introdução do texto. Ele também relata que, na apresentação de um determinado objetivo de aprendizagem do 4º ciclo, faltou fazer referência aos esportes de combate como objetos de experimentação e fruição, assim como aos demais tratados nesse ciclo (SOUZA JÚNIOR, 2017).

Para Vianna (2017), o esporte é descrito em termos gerais e apresenta referências superficiais a sua diferenciação entre esporte de lazer e de competição. Para ele, a conceituação acerca da prática corporal esporte parece querer aprisioná-lo ao modelo formal e, com isso, justificar os conceitos mais amplos do texto culturalista¹⁵⁴ que tem dificuldade de lidar com o predomínio escolar do esporte formal e de desempenho, além do reducionismo dito conteúdo 'racionalizado'. Outro apontamento mencionado pelo autor aponta que é preciso analisar ou definir se a BNCC se pautará pela atual organização escolar, ou por uma nova. Para ele, não é possível ter a expectativa de que a Educação Física escolar, realizada duas vezes na semana ou em um único horário duplo na semana, seja capaz de corresponder às necessidades das crianças em relação à estimulação do seu desenvolvimento psicomotor, à promoção da saúde-qualidade de vida e à iniciação esportiva.

Nas últimas décadas e após longas discussões no campo, a Educação Física, como componente curricular no âmbito escolar, não tem um direcionamento voltado ao desempenho; esse direcionamento existe na escola, mas no âmbito do treinamento. As aulas de Educação Física na escola não dispõem nem de quantidade suficiente de aulas para a finalidade do desempenho e, em muitos casos, nem de estrutura/materiais. Não vemos que a tendência culturalista aprisiona, mas sim, que há um entendimento de que na Educação Física escolar deva oportunizar o acesso uma gama de práticas corporais.

Outra questão apontada por Vianna (2017) refere-se ao fato de que o componente da Educação Física não dá conta das necessidades infantis em relação à saúde e ao

¹⁵⁴ Vianna (2016) não traz nenhuma explicação acerca do seu entendimento sobre culturalismo, apenas traz contrapontos. Betti (1994) por sua vez, entende a abordagem culturalista no componente da educação física, como a pretensão de apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

esporte. Assim, a prática para a saúde e para a iniciação esportiva devem ser consideradas como novos componentes curriculares na Educação Integral. Para ele, é preciso criar no currículo escolar horários distintos para (1) a atividade física para a saúde; (2) a iniciação esportiva; e (3) a educação física escolar. O autor conclui, mencionando que

[...] é necessário muito avanço e consenso para que a BNCC seja realmente o que se pretende e não mais um documento desmobilizador das iniciativas positivas existentes em diversas escolas no Brasil. (VIANNA, 2017, p. 20).

Sobre ter várias atividades ligadas à área na escola, uma das possibilidades seria por meio da educação em tempo integral, a qual oportuniza, para além das aulas rotineiras, a dança, as lutas, o treinamento esportivo, entre outras. Mas, devido aos vetos impostos ao PNE acerca do financiamento da educação, em 2017, o governo Temer anunciou investimentos na educação integral apenas para o Ensino Médio. Mesmo assim, segundo Mituoka (2017), apesar do valor ser considerável (406 milhões de reais), serão geradas vagas para apenas 6% dos 8 milhões de estudantes das escolas públicas. Segundo Cara (2017), a liberação dessa verba caracteriza-se mais como uma ação de marketing do que uma priorização da educação integral. Para ele, uma educação que realmente seja voltada à qualidade do ensino requer, no mínimo, 1 bilhão de reais. Monlevade (2017), por sua vez, afirma que essa ação faz parte de um conjunto de estratégias do governo para focar investimento em apenas uma parcela das escolas, fortalecendo, assim, uma 'política de seletividade' e caracterizando a fonte da desigualdade que compromete qualquer política de direito à educação.

González (2017), por sua vez, sugere a reformulação de algumas frases e competências/objetivos. Assim, ele entende que foi uma perda a exclusão da expressão 'fruir' do objetivo, porque se excluiu justamente a expressão que reforçava a ideia de que a fruição do esporte deveria ser alentada a partir da dimensão do 'trabalho coletivo e do protagonismo' do aluno, frente a outras dimensões. A 'redução' do número de objetivos parece explicar a retirada da expressão. Quanto aos objetivos do 1º ciclo, ele comenta também que não se 'fruem' os elementos comuns, 'experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes' (BRASIL, 2017c, p. 185).

Ainda em relação a esse ciclo, o autor faz menção a outro objetivo e relata a importância de se discutir e observar as normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a dos demais participantes, bem como a de tratar de forma respeitosa e sem preconceitos os colegas (ênfase na problematização dos preconceitos de desempenho corporal). Ele também comenta que os objetivos estão entrelaçados e, ao modificar os primeiros, é necessário também adequar os últimos. Além disso, é importante manter um certo paralelismo entre objetivos similares e os que são diferentes nas Unidades Temáticas. Para o autor, também estão faltando objetivos vinculados à compreensão/contextualização sociocultural e o planejamento e uso de estratégias para aprender a aprender. Assim é proposto que seja reconhecida a diversidade de modalidades esportivas e as formas de práticas presentes no contexto comunitário e regional, sendo necessário planejar e utilizar estratégias básicas para a realização dos esportes experimentados (GONZÁLEZ, 2017).

Em relação ao 3º ciclo, González (2017) comenta que as competências correspondem a enfatizar o trabalho acerca das estruturas mais formais dos esportes. A redação do objetivo deve ser mais próxima do objetivo paralelo do 8º e 9º ano. Dessa forma, sugere que o texto seja revisto e redigido da seguinte forma: “Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatório, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” (GONZÁLEZ, 2017, p. 31). Ele ainda explica que na redação atual desse ciclo foi indicado o ‘tipo’ de esporte (de marca...), o que não seria necessário, pois a opção da escola se dará em função do uso social da prática e não do produto da sua lógica interna. Dessa forma, ele sugere que conste o objetivo “praticar um ou mais esportes oferecidos pela escola usando habilidades técnico-táticas de forma proficiente e respeitando as regras [...]” (GONZÁLEZ, 2017, p. 31). Em acréscimo, nos objetivos propostos não é reconhecido um que indique a necessidade de aprendizagens vinculadas com a compreensão/contextualização sociocultural da prática corporal. A sugestão seria inserir um objetivo do seguinte modo: “reconhecer as transformações dos esportes, as possibilidades de recriá-los e as implicações na organização e na prática das suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).” (GONZÁLEZ, 2017, p. 31).

Quanto ao 4º ciclo, o autor menciona que, na Segunda Versão, os esportes de combate eram apontados como parte das práticas corporais a serem experimentadas. Dessa forma, ele propõe que se mantenha esse tipo de esporte. Sobre identificar os aspectos técnico/táticos para o 4º ciclo, ele entende que o objetivo ficou extenso e carregado; assim, poderia não detalhar a categoria de classificação. E, por fim, ainda em relação à temática, González mostra que a indicação de esporte de rede não é necessária, pois é a escola que fará a escolha, aspecto que está presente no objetivo anterior. Além disso, também falta uma descrição do nível de aprendizagem para alcançar o que diferencia do nível do ciclo anterior. Portanto, propõe-se “praticar um ou mais esportes oferecidos pela escola respeitando as regras e usando habilidades técnico-táticas de forma proficiente e combinações táticas e sistemas de jogo de forma elementar.” (GONZÁLEZ, 2017, p. 31). Outra sugestão ainda sobre os esportes de rede é “planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos (individuais e coletivos) das modalidades experimentadas como daquelas oferecidas pela escola para praticar de forma específica.” (GONZÁLEZ, 2017, p. 31).

Com relação à unidade temática Dança, verifica-se que o nome se manteve desde a Segunda Versão. Sua explicação passou por uma reescrita, mas, em linhas gerais, o mesmo propósito da Segunda Versão se manteve. O que não prevaleceu foi a quantidade de objetivos. Acerca da redução das competências/objetivos, observa-se que de sete do 1º ciclo (1º, 2º e 3º Anos) da Segunda Versão tem-se dois no 1º ciclo (1º e 2º Anos) da Terceira Versão. De oito no 2º ciclo (4º e 5º Anos) da Segunda Versão há quatro no 2º ciclo (3º, 4º e 5º Anos) da Terceira Versão. De oito para o 3º ciclo (6º e 7º Anos) tem-se três e de sete no 4º ciclo (8º e 9º Anos) tem-se quatro na Terceira Versão.

Ao dialogar com os leitores, Vianna (2017) afirma que, de forma geral, a dança foi descrita por meio de uma menção vaga às suas codificações particulares e destaque tímido a sua interdisciplinaridade com a música e a arte. Caso necessite de alguma discriminação de temáticas por cada um desses dois integrantes das Linguagens, a tradição aponta a habilidade motora como especificidade da Educação Física. Se a prioridade for a proximidade entre a Educação Física, Música e Arte para corroborar o conceito de áreas, a dança deveria ser tratada em conjunto e não como temática específica de um ou outro componente.

Apesar dos protestos realizados por integrantes do campo da Dança para que ela não fosse abarcada pela Educação Física (uma forma de assegurar reservas de mercado), como já mencionado, a temática não pertence a um ou outro componente curricular, conforme mencionado por Rezer (2016) e Brasileiro (2016), mas pode ser trabalhada em interlocução, em dois componentes curriculares – Arte e Educação Física – a fim de possibilitar diferentes percepções acerca da mesma prática corporal.

Em relação ao conhecimento Dança, Souza Júnior (2017) relata que, na apresentação de dois dos objetivos de aprendizagem que tratam de estereótipos, preconceitos e injustiça, seria interessante delimitar as formas de preconceito e estereótipos mais comuns nos tratamentos didáticos, o que poderia ser feito no texto introdutório. Já González apresenta uma observação mais técnica em relação às competências, sugerindo um acréscimo no objetivo “experimentar e fruir danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).” (BRASIL, 2017c, p. 191). Segundo ele, deve-se usar o verbo ‘recriar’ para enfatizar a dimensão criativa do processo de apropriação da prática corporal.

González (2017) também considera que a expressão ‘praticar os elementos constitutivos das danças’ não tem muito sentido, uma vez que o propósito da dimensão dos objetivos vinculados ao ‘protagonismo comunitário’ se justifica com a prática global. Ele compreende a dificuldade em formular uma expressão adequada, uma vez que dança não comporta verbos como praticar ou realizar danças. O autor também comenta que a segunda parte desse objetivo se refere à dimensão dos objetivos vinculados à compreensão ou contextualização sociocultural das práticas culturais. Da forma que está redigida, parece que o reconhecer e o valorizar os diferentes sentidos e significados das danças vinculam-se à dimensão do ‘protagonismo social’, o que é correto, mas não suficiente. Nesse sentido, a expectativa é que os educandos aprendam acerca dessa dimensão ao tratarem da prática em seu conjunto e de forma integrada ao conjunto das demais dimensões, para tanto, ele sugere que a proposta seja ajustada.

Por fim, esta Versão da Base menciona sobre as Práticas Corporais no Meio Líquido, ainda que elas não tenham entrado como Unidade Temática. O documento sublinha a necessidade e a pertinência dos estudantes terem a oportunidade de experimentar essas práticas devido ao inegável valor para a segurança pessoal e seu

potencial de fruição para o lazer. Essa afirmação não está vinculada apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender os esportes aquáticos (em especial, a natação), mas também à proposta de experimentar 'atividades aquáticas' (BRASIL, 2017c). Essa é mais uma das possibilidades do componente Educação Física, mas é necessário destacar que, em geral, só será oportunizada nas escolas que dispõem de estruturas ou naquelas que mantêm uma organização fora do ambiente escolar. A sugestão dessas práticas se deu pelos apontamentos de Rezer (2016), um dos leitores críticos da Primeira Versão. González (2017), como leitor crítico dessa Versão, também comentou que a descrição dessas práticas já havia sido contemplada na Segunda Versão, em atendimento à consulta pública.

Tanto os leitores críticos quanto os sujeitos que enviaram pareceres ao CNE e demais autores teceram algumas críticas às práticas corporais e propuseram algumas sugestões. Dos quatro leitores críticos, três fizeram considerações ou críticas acerca das práticas corporais, de modo geral. Para Vianna (2017), cada escola tem a possibilidade de avaliar qual a prática corporal que possui maior afinidade com a sua proposta pedagógica e optar pela Educação Física focada em uma (ou mais de uma) prática corporal em particular. O texto também aponta para a grande diversidade de práticas corporais disponíveis no acervo cultural, mas não indica como esse acervo vem crescendo e se diversificando exponencialmente nos dias atuais, como, por exemplo, os jogos virtuais. Para o autor, a questão a ser enfrentada na construção de uma base comum é se o currículo de Educação Física deve escolher um rol fechado de práticas corporais ou não e questiona ainda se é necessário impor a todas as escolas a opção pela mesma prática corporal.

Essa questão é um tanto problemática porque, ao mesmo tempo em que se entende ser significativo para os alunos ter acesso a um vasto repertório de práticas corporais, por outro, tem a questão de que muitos professores não possuem conhecimento suficiente para lidar com as práticas propostas pela Base. Essa situação vai ao encontro do que Vianna (2017) comenta sobre cada escola ter a possibilidade de avaliar qual prática corporal possui maior afinidade com sua proposta pedagógica. O fato é que, se levarmos em consideração a menção do autor, os alunos terão, por exemplo, nas aulas de Educação Física escolar, esportes e nenhum contato com as danças ou

ginástica; e isso não é o que a Base propõe, conseqüentemente não é uma escolha adequada. Nesse sentido, a proposição da BNCC é que, dentro de cada unidade temática, sejam elaborados os currículos de acordo com cada realidade da escola ou sistema de ensino. Porém, há um outro fator, ou seja, o despreparo do professor para lidar com determinadas temáticas. Então, uma possibilidade para minimizar o problema seria que, durante as formações continuadas, fossem ofertadas várias oficinas para o trato com os conhecimentos.

Ainda de acordo com Vianna (2017), o texto responde de maneira implícita e negativa a essas perguntas, e apresenta como uma enciclopédia de práticas corporais. Essa opção se torna inatingível no processo de escolarização e fere as proposições do texto, pelo menos duas vezes: ao advogar que cada prática tem uma aprendizagem específica e insubstituível; e quando propõe o respeito às particularidades de cada cultura. Por outro lado, pensar em eleger práticas corporais fundadoras ou elementares seria rejeitado pelos simpatizantes de outras práticas, que passariam a se considerar negligenciados. Para o autor, trata-se de combater um currículo informal que apresenta apenas um conteúdo ou conjunto semelhante de conteúdos (geralmente esportivos). A opção mediada desse dilema não seria sugerir a multiplicidade, mas permitir que a escola pudesse optar por um rol de modalidades a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental (VIANNA, 2017).

Para o autor, o texto deve admitir que a Educação Física não precisa querer se aproximar dos outros componentes curriculares com tradição de conteúdos fechados no intuito de definir um rol de práticas corporais. Para o autor, tornar o jogo como tema central, delimitando-o nas práticas construídas na tradição da Educação Física, permitindo inovações e assumindo que as aprendizagens são particulares e múltiplas, pode levar a uma Base que encontre uma identidade, mesmo que apresentando um conteúdo aberto. Parte-se do entendimento de que o campo não possui uma gramática simples, sendo necessário levar o aluno a explorar com autonomia todas as possibilidades de práticas características da Educação Física (VIANNA, 2017).

Outra crítica de Vianna (2017) é que o texto opta por anunciar: 1) o locus das práticas corporais da escola fora de propósitos específicos e instrumentais, delimitando-os no lazer e no cuidado da saúde; e 2) Valoriza ainda algumas aprendizagens

pretendidas – vivenciar (experimentar na prática) e aprender a jogar melhor (para se divertir e cuidar da saúde). Com isso, em relação à primeira menção, o texto exclui o universo profissionalizante do esporte em que a Educação Física pode, de forma crítico-reflexiva (pois tradicionalmente o faz de forma precária), ser uma primeira etapa do portfólio das múltiplas carreiras típicas que nascem do praticar/conhecer essas modalidades. O contexto que pode ter gerado essa exclusão é o estigma construído contra o ensino do esporte na escola, pautado no modelo de alto rendimento e considerado descomprometido com uma reflexão crítica fundamental do ambiente escolar. Apresentar e refletir sobre o tema com as crianças e adolescentes e provocar neles o interesse em perseguir esse meio de vida parece legítima função da escola. Pensando apenas no esporte enquanto carreira altamente especializada (profissão), é equivocado negar a prática do esporte pelo percentual de alunos com sucesso na área, que apesar de ser um percentual mínimo não é menor do que o alcance de outras carreiras em que a escola se orgulharia em promover. Assim, a escola deve estimular o sonho de todos para que, ao menos, alguns possam alcançá-lo, o que não elimina os benefícios que cada um pode adquirir no processo sendo possível apresentar o tema, instigar os alunos às reflexões e ao prosseguimento na carreira. Talvez valesse trazer, no texto, como primeiros propósitos da Educação Física, a delimitação das práticas corporais para o lazer e a saúde e, como propósitos secundários, possibilitar aos educandos as reflexões acerca do universo profissionalizante do esporte.

Contrariando Vianna (2017), Barela (2017) concorda com a proposta de que a Educação Física abarque as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. Nas considerações de Souza Júnior (2017) seria muito importante que as lógicas interna e externa das práticas corporais fossem minimamente tratadas no texto introdutório.

Vianna (2017) comenta que a tendência do documento da Educação Física em culturalizar os jogos e as ginásticas e ‘tecnificar’ os esportes e as lutas pode decorrer do profundo preconceito maniqueísta presente no campo (ou reafirmá-lo), uma vez que existem práticas humanas, pedagógicas e contrárias à lógica perversa da sociedade, enquanto outras são resultado/reforço dessa lógica a ser combatida. No interior desse

preconceito consta a dificuldade de a Educação Física tratar da dicotomia social/biológico e do conceito competição/desafio.

Já González (2017) faz considerações e sugestões. Para o autor, na Segunda Versão da BNCC havia uma frase que enfatizava a aprendizagem na Educação Física como elemento central de sua organização, em contraste a concepções de senso comum que dão um caráter recreativo a este tempo/espaço no currículo, no entanto

[...] é importante salientar que se parte da compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais. O que significa dizer que o tratamento dessas práticas no componente Educação Física se afasta de uma perspectiva utilitarista. Mas isso não significa que a experiência lúdica não possa proporcionar aprendizagens, muito pelo contrário. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou praticar atividades de aventura, os participantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam, entre si e com a sociedade, as representações e os significados que lhes são atribuídos. Considerando que os objetivos da escola são alcançados por meio das aprendizagens, mesmo que valorizada durante as aulas, a dimensão lúdica não pode ser transformada na meta do componente. (BRASIL, 2016b, p. 103).

A exclusão dessa frase caracteriza-se como uma perda significativa. Para tanto, o autor sugere que volte a ser inserida, ao menos, a última frase do excerto: “considerando que os objetivos da escola são alcançados por meio das aprendizagens, mesmo que valorizada durante as aulas, a dimensão lúdica não pode ser transformada na meta do componente.” (BRASIL, 2016b, p. 103).

Em relação ao caráter lúdico trazido pela BNCC, Vianna (2017) considera como assertivo o entendimento, mas questiona o porquê de a proposta valorizar tanto a ludicidade e esse não poder ser genuinamente um produto escolar se, por exemplo, escrever um texto o é. Para ele, o lúdico (auto-orientado, espontâneo, não-instrumental, prazeroso, realizado no hiato da vida literal) é comum a todas as unidades temáticas e no texto está sendo apresentado como transversal, nesse sentido, não parece ser adequado mencionar isso somente na síntese que conclui a apresentação dessas unidades.

Vianna (2017) comenta ser o lúdico um aspecto transversal às diversas práticas corporais e, mesmo com algumas diferenças, todas as práticas corporais da tradição da Educação Física podem ser descritas como parte de um jogo agonista (fortalecimento do

físico) e de busca pela excelência da ação motora (quando o homem espontaneamente e de maneira consciente, envolve-se no exercício de suas habilidades corporais para tentar superar desafios, que o colocam em oposição fictícia a si mesmo, ao outro ou a natureza). Essa constatação pode ser primordial para uma BNCC que engaje eruditos e práticos do fazer pedagógico da Educação Física escolar.

A redação da dimensão do lúdico foi algo parabenizado pelos leitores críticos da Primeira Versão e, nessa Terceira, essa parte do texto, foi suprimida. E de fato, se o termo apresenta-se como transversal às unidades temáticas, deveria ser trazido antes das explicações de cada Unidade Temática e não depois.

Vianna (2017) critica o fato de que, em nenhum momento, aparece a Psicomotricidade, considerada por ele como prática corporal pedagógica por origem e excelência, que tem uma proposta construída para responder às necessidades das crianças com dificuldades nas aprendizagens escolares. Assim, a proposta culturalista desarticula qualquer chance de sistematização da alfabetização motora nos moldes que se apoia a tradição e não apresenta nada consistente para essa finalidade. Esse mesmo autor também acrescenta que a potencialidade do texto ficou limitada ao optar por dar às práticas corporais o conceito norteador.

Não vemos como limitado optar por dar às práticas corporais um conceito norteador, apesar de haver diversas discussões no campo. Entendemos que o objeto da Educação Física seja materializado pelas práticas corporais, deflagradas a partir do diálogo com contextos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos, entre outros. A psicomotricidade, por sua vez, baseia-se no trabalho de elementos como força, agilidade, flexibilidade, focados em si mesmos. As práticas corporais até podem oportunizar isso, mas não entendemos que esse seja o objetivo final por meio da Educação Física escolar. Pontuar novamente essa situação no debate é válido, pois as reflexões sempre trazem alguma contribuição. Contudo, até os PCN, uma política curricular elaborada com finalidades neoliberais (GALUCH; SFORNI, 2011), trazem a cultura corporal de movimento ao invés do enfoque psicomotricista, então não vemos o porquê de se trazer de volta essa perspectiva.

O CBCE (2017) comenta que alguns pontos polêmicos da Segunda Versão foram mantidos ou ampliados, a exemplo da adoção da taxonomia das dimensões do

conhecimento para destrinchar as habilidades, as quais, agora, estão fortalecidas com o corte realizado nos objetivos de aprendizagem que problematizavam a produção das diferenças. Essa postura traz de volta o teor cognitivista que assombrou os currículos em tempos passados.

Indo ao encontro das considerações de Vianna (2017) e ao trazer para o debate alguns autores de pareceres críticos enviados ao CNE, temos o de Antônio Ricardo Catunda de Oliveira – Conselheiro Federal e Presidente da Comissão de Educação Física Escolar, o qual nega o conceito de práticas corporais presente na BNCC. Ele alega a ausência de pautas comportamentais no conceito de práticas corporais que contrapõem o panorama internacional de sedentarismo e inatividade em crianças e adolescentes, bem como os agravos que comprometem seu desenvolvimento (obesidade, hipertensão e diabetes). O Presidente também apresenta dados do Ministério da Saúde, de 2017, acerca das taxas de sobrepeso, de adolescentes sedentários e taxas de óbitos, no Brasil, relacionados a esses fatores. Para ele, esses “[...] dados colocam a escola como protagonista, por tratar de um problema de educação, logo modificável.” (OLIVEIRA, 2017, p. 2). Assim, ele cita as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Unesco, destacando a escola como espaço primeiro e privilegiado para a implementação de políticas públicas de promoção da saúde (OLIVEIRA, 2017).

O primeiro ponto que se pode observar com essas observações é a visão biologista/saúde atribuída à Educação Física escolar, uma visão que entende que a função desse componente curricular na escola seja a de promover saúde por meio das práticas físicas e ensinar sobre hábitos saudáveis de vida. O segundo ponto sinaliza questões da atividade física/saúde como ausência de doenças. O terceiro é tomar a OMS e a Unesco como se fossem autoridades em assuntos escolares.

Será que o papel da Educação Física escolar seria tomar a escola como protagonista no tratamento de um “problema da educação”, no caso, das questões de obesidade, sedentarismo e saúde em geral? Será que a Educação Física, com duas aulas semanais (ou uma, em alguns casos), com escolas sem espaço para as aulas, conseguirá tratar de “um problema da educação”? Será que esse é realmente um problema de âmbito educacional? Primeiramente, as teorias educacionais que vêm sendo utilizadas nos currículos do campo não entendem a Educação Física escolar como

protagonista no tratamento de questões relacionadas às doenças, especialmente, por duas razões: primeiro, porque a quantidade de aulas não é suficiente para resolver o problema; segundo, porque as teorias críticas ligadas a questões culturais entendem que a função do componente na escola é a de promover práticas corporais, despertando o aluno para questões sociais, expressivas, críticas e para a vida pós escola. Entende-se, assim, que realizar determinadas práticas corporais e assumir um estilo de vida saudável é apenas uma parte das várias possibilidades desse componente curricular na escola.

Os problemas de obesidade e de saúde, em geral, não são entendidos como de âmbito educacional. A escola, assim como o professor de Educação Física, pode trazer ou promover discussões acerca dessas questões e/ou promover sugestões de superação/controle, mencionando os caminhos possíveis, como alimentação saudável, atividade física, encaminhamento médico ou a procura de profissionais especializados, mas a escola vai até esse ponto. Sua função não é fazer campanhas ou culpabilizar o indivíduo pela sua condição, haja vista que essa questão toca a saúde pública e deve ser entendida no âmbito das políticas públicas para a saúde. Isso sinaliza mais uma função alheia a àquelas escolares, como muitas já atribuídas pelo governo federal/estadual (ex: distribuição de leite às famílias beneficiárias).

O Presidente do Confef afirma ser esse um momento histórico é uma oportunidade para corrigir, e não para afirmar o trato superficial dado à Educação Física; questiona o fato de não ser possível responsabilizar pais, professores, gestores escolares e a classe política, sem ênfase e clareza do componente curricular quanto à aptidão física para saúde, a adoção de estilos de vida saudável e a alfabetização motora adequada às idades, além de reconhecer o valor da formação cultural no domínio das atividades físicas para o exercício pleno e autônomo da cidadania ativa. Ele também pede a clareza quanto ao conceito de Educação Física, para que os professores possam planejar suas aulas com metas concretas de aprendizagem (OLIVEIRA, 2017).

Com relação à superficialidade desse componente curricular na Terceira Versão, até é possível concordar, pois ela ainda não é o ideal para a escola brasileira, mas não sob o mesmo ponto de vista e sob os mesmos argumentos do Presidente do Confef. “Responsabilizar” e “metas” são termos comuns aos ideários dos organismos internacionais e também comum ao neoliberalismo, os quais não levam em consideração

as realidades de cada contexto e escola; simplesmente querem padrões para que se possa cobrar de todos os estabelecimentos de ensino os mesmos resultados. Quanto à finalidade do que deve ser aprendido nas aulas de Educação Física escolar, o Presidente menciona que tudo deve se relacionar às atividades físicas para o exercício pleno e autônomo da cidadania ativa. Mas, será só isso? A formação cultural deve ser direcionada apenas para o reconhecimento do domínio das atividades físicas? Essa é uma velha discussão da área da Educação Física escolar ausente de consensos, movida por uma pluralidade de interpretações, de acordo com certos referenciais teóricos.

O Presidente também alega que a Educação Física, na BNCC, deve apresentar objetivos voltados ao provimento dos jovens ao conhecimento, competência, capacidade e excelência; promover valores e atitudes; promover o desenvolvimento pessoal, social, físico, emocional e intelectual; desenvolver habilidades e aptidões; e preparar para a proficiência em atividade física para a saúde ao longo da vida (OLIVEIRA, 2017). Finaliza seu texto com menção à qualidade da formação provida pelo componente curricular, entendido como:

[...] elemento decisivo no desenvolvimento das competências de caráter essencialmente cultural e social, para o desempenho acadêmico e cidadania ativa e saudável, envolvendo uma participação social autônoma, responsável e motivada. (OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Ainda é possível notar nas argumentações do Presidente do Confed ideários dos organismos internacionais quando menciona sobre o “provimento dos jovens ao conhecimento, competência, capacidade e excelência”; e o ideário da Educação Física voltada à saúde quando menciona “preparar para a proficiência em atividade física para a saúde ao longo da vida”. O desenvolvimento de “habilidades e aptidões” é abarcado tanto pela concepção da saúde quanto pelos organismos internacionais, mas, aqui em especial, ele está sendo utilizado por meio da concepção da saúde.

A Panathlon e a FIEP (2017), por sua vez, discorreram acerca do legado educacional dos Jogos Olímpicos e o fato do esporte ocupar tempo para o lazer. Ressaltaram que deve ser corrigido o ‘analfabetismo motor’ e o ‘sedentarismo’ e, por fim, sugeriram que o documento da Educação Física, na BNCC, inserisse os quatro pilares da Panathlon: valores olímpicos, amizade, cultura e fair play.

Para Anderaos (2017), a Educação Física, na Terceira Versão, ora coloca o aluno como foco principal, ora dispõe o conteúdo. A autora também afirma que há um excesso de exemplos de conteúdos e que eles se transformam em modelos que inibem a autonomia das instituições de ensino. Para ela é imprescindível trabalhar a percepção corporal, possibilitando várias aprendizagens.

Entendemos que a problemática dos “modelos” mencionada por Anderaos (2017), está relacionado ao “como” as secretarias de educação dos Municípios, Estados ou Distrito Federal irão interpretar a BNCC. Se de fato essa política pública educacional não colocar barreiras às escolas ou ao sistema de ensino, eles poderão elaborar seus currículos a partir da Base, levando em consideração as suas realidades; caso contrário, haverá a possibilidade de inibição da autonomia das instituições de ensino.

A Base sugere que os critérios de Progressão do Conhecimento devam ser atendidos, assim como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Acerca do assunto, Vianna (2017) comenta que os critérios utilizados para fazer essa definição dos objetos de conhecimento possuem um caráter formal que não se liga à flexibilidade sugerida ao longo de todo o documento, como também não são utilizados de forma explícita para legitimar a progressão. Dessa forma, a questão central é quando e como cada critério foi empregado e qual sua influência sobre a progressão proposta. Para ele, os interesses e as necessidades das crianças não foram considerados nesses critérios dos objetos de conhecimento.

Esse autor também afirma que a psicomotricidade foi preterida. Os critérios relacionados aos princípios e às características do desenvolvimento humano (físico, motor, perceptivo, cognitivo, social, afetivo), em particular para a 3ª infância e adolescência, não foram considerados para definir a progressão dos objetos de conhecimento. Assim, ele questiona se é necessário começar o trabalho na escola pelas danças locais ou pelas habilidades básicas (VIANNA, 2017).

3.4.5 Dimensões de Conhecimento

No texto da Base é mencionado que se deve enfatizar que a organização das unidades temáticas tem sustento na compreensão de que o caráter lúdico está presente

em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física escolar (BRASIL, 2017c). Em relação às oito dimensões de conhecimento, é necessário destacar que elas se mantêm desde a Segunda Versão, como: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário. As explicações acerca de cada uma delas também foram mantidas. Com relação à Primeira Versão, nota-se algumas mudanças: pois também eram oito, mas não eram exatamente os mesmos termos e estavam um pouco confusos, dando a entender que se organizavam em seis dimensões: “[...] experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário (BRASIL, 2015d, p. 98).

Em relação a essas dimensões, González (2017) e Vianna (2017) tecem algumas considerações. Para González (2017), as dimensões Análise e Compreensão constavam na Primeira Versão como duas e, nessa Versão, foram reunidas em apenas uma. Para o autor, a definição ficou confusa e perdeu a capacidade de diferenciar com clareza ambas dimensões que, mesmo sendo próximas, têm entendimentos diferentes. Nesse sentido, a sugestão seria que elas continuassem separadas para expressar com mais precisão as “aprendizagens pretendidas”. Contudo, a segunda dimensão – compreensão – poderia passar a ser denominada de ‘contextualização’, permitindo uma diferença mais clara em relação à dimensão anterior. Vale lembrar que essas duas dimensões do conhecimento passaram a constar já na Segunda Versão.

Vianna (2017) comenta que o destaque conferido ao aspecto ‘autoral’, na dimensão protagonismo comunitário, e ‘ampliação dos recursos para si e para os outros’, não evidencia se a proposta pedagógica tem como foco central o conteúdo ou se ele é utilizado como meio para outros objetivos. Nesse sentido, ficariam algumas dúvidas: a pretensão é formar dançarinos, lutadores, jogadores, reproduzindo a excelência esportiva ou permitir que as crianças possam experimentar, adaptar e recriar as manifestações corporais de acordo com seus interesses ou potencialidades? Essa discussão incide no fato de que as outras áreas iniciam a formação para a ‘autoria’ a partir do envolvimento da criança com o conhecimento já produzido, mas, para a Educação Física, essa relação

se tornou estigmatizada. Dessa maneira, verifica-se que o assunto não está exposto com clareza na proposta, nem como posição e nem mesmo como desafio a ser perseguido.

Outra observação feita por Vianna (2017) se dá em relação à dimensão do conhecimento “refletir sobre a ação”. Para ele, essa dimensão deve ser reescrita de forma a abranger uma reflexão crítica acerca dos usos e desusos do corpo na sociedade atual.

3.4.6 Competências Específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental

Quanto às Competências específicas para o Ensino Fundamental há uma observação a ser feita. A Segunda Versão não propõe Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento/Metas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas apenas para os Anos Finais e Ensino Médio (nível que não acompanha a Terceira Versão). Assim, na Segunda Versão, havia dez Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento/Metas e, na Terceira Versão, há onze Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental. Outro ponto a ser destacado é que eles foram reescritos, mas, em geral, mantém boa parte dos objetivos que constavam na Segunda Versão para os Anos Finais. O quadro 21 demonstra as Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

Quadro 21. Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
4. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
5. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
6. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
7. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
8. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.
9. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
10. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
11. Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017c, p. 181).

Para González (2017), em linhas gerais, parece conveniente a diminuição do número de objetivos reunindo dois ou mais em um só, quando possível. Contudo essa diminuição de objetivos não pode ser obtida a custo da qualidade quanto à clareza, precisão e adequação conceitual. Dessa forma, os objetivos não podem perder a capacidade de expressar com precisão as ‘aprendizagens pretendidas’ sobre uma determinada prática corporal em determinado ano escolar, apenas para se ter menos objetivos. É importante mencionar que praticamente todos os objetivos vinculados ao ‘fruir’ foram incluídos, sem perdas, no objetivo vinculado com o ‘experimental’ e isso se configura em um movimento positivo. Manoel et al. (2017) sugere algumas melhorias em relação à 3ª competência, pois, para ele, não está claro o que significa exatamente considerar uma prática corporal como uma fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, necessitando reformulações.

O CBCE (2017) também faz críticas em relação à exclusão de boa parte dos princípios que fundamentaram a construção da Segunda Versão, a qual é fruto da tentativa malsucedida de aglutinar vários objetivos de aprendizagem elaborados de acordo com concepções culturalistas. Para a entidade, essa ação pode ser entendida como um reducionismo tecnicista imposto pelas pedagogias neoliberais.

González (2017) relata que a parte do texto referente às Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, diferente da introdução, inserem-se as ‘competências específicas por componente’ como desdobramento das competências específicas por área. A sugestão seria alinhar o texto/explicação acerca da relação entre os diferentes ‘operadores curriculares’. Para o autor, ainda falta um objetivo vinculado à dimensão do ‘protagonismo social’, o que o leva a sugerir que sejam pensadas alternativas para a prática de diferentes tipos de esportes aprendidos nas aulas, fora do horário escolar.

Barela (2017) recomenda o melhor detalhamento: a) dos objetivos; b) da definição e diferenciação dos conteúdos; e c) de formas de acompanhamento, mensuráveis e objetivas, de modo que se assegure o “caráter evolutivo” dos alunos como agentes ativos nas práticas corporais.

Já Vianna (2017) menciona que a perspectiva do texto aponta para as contribuições da Educação Física em relação à formação geral dos alunos, mas não

esclarece qual é a contribuição específica da Educação Física e nem quais competências eles aprenderão somente com esse componente. Dentre as inteligências múltiplas, a inteligência corporal-cinestésica, relacionada com a destreza das habilidades corporais, é um componente específico da Educação Física (mesmo que não exclusivo ou passível de interdisciplinarização). Outro aspecto associado às práticas corporais como um todo é a saúde (interdisciplinar, mas com locus significativo na Educação Física ao se abordar qualidade de vida e vida ativa). Portanto, para esse autor há aspectos que não se esgotam na questão cultural e que possuem uma dimensão técnico-científica de caráter predominantemente vivencial/prático. Talvez, por isso, afirma, esses aspectos não sejam apresentados pelo texto estritamente de cunho culturalista.

González (2017) menciona que a sequência de Competências Específicas não segue uma ordem lógica. Nesse sentido, ele propõe alterar a ordem dessas apresentações iniciando com aquelas vinculadas aos 'saberes corporais' (mais específicos do componente) em direção a àqueles mais próximos a outros componentes curriculares.

3.4.7 Os Objetos de Conhecimento e as Habilidades

Quanto aos Objetos de Conhecimento e às Habilidades, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nota-se a tentativa de diálogo com os processos de letramento que possibilitam um olhar de desconfiança ante a uma visão utilitarista do componente. Assim, menciona-se que a Base tem um compromisso com a formação estética, sensível e ética, e que a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume um compromisso com a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, a Educação Física também pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que foquem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas (BRASIL, 2017c).

Quanto aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base prevê que, a partir do 6º ano, os estudantes tenham a possibilidade de acessar conhecimentos aprofundados em algumas práticas corporais, como também materializar sua realização em contextos de

lazer e saúde, dentro e fora da escola (BRASIL, 2017c). O quadro 22 demonstra as Unidades Temáticas e seus respectivos Objetos de Conhecimento.

Quadro 22. Unidades Temáticas e seus respectivos Objetos de Conhecimento

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO – ENSINO FUNDAMENTAL			
	1º e 2º Anos 1º Ciclo	3º, 4º e 5º Anos 2º Ciclo	6º e 7º Anos 3º Ciclo	8º e 9º Anos 4º Ciclo
Brincadeiras e Jogos	- Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	- Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. - Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena	- Jogos eletrônicos	-----
Esportes	- Esportes de marca. - Esportes de precisão.	- Esportes de campo e taco - Esportes de rede/parede. - Esportes de invasão.	- Esportes de marca. - Esportes de precisão. - Esportes de invasão. - Esportes técnico-combinatórios.	- Esportes de rede/parede. - Esportes de campo e taco. - Esportes de invasão. - Esportes de combate.
Ginásticas	- Ginástica geral.	- Ginástica geral.	- Ginástica de Condicionamento físico.	- Ginástica de condicionamento físico. - Ginástica de conscientização corporal.
Danças	- Danças do contexto comunitário e regional.	- Danças do Brasil e do mundo. - Danças de matriz africana e indígena.	- Danças urbanas.	- Danças de salão.
Lutas	-----	- Lutas do contexto comunitário e regional.	- Lutas do Brasil.	- Lutas do mundo.
Práticas Corporais de Aventura	-----	-----	- Práticas corporais de aventura urbanas.	- Práticas corporais de aventura na natureza.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017c).

Para González (2017), os Objetos de Conhecimento são descritos de forma ‘sintética’ nos quadros, podendo transmitir aos professores uma ideia demasiadamente simples da proposta da BNCC. Para ele, isso dificulta mais do que ajuda na compreensão do papel do componente em cada ciclo e ressalta que esse problema já havia sido advertido na Segunda Versão, sendo, portanto, mais coerente excluí-los.

Não vemos esse quadro como algo negativo, posto que ele pode ajudar à compreensão de quais são as sugestões de objetos de conhecimento a serem trabalhados. Agora, em relação ao documento como um todo, pensamos que pode levar a muitas dúvidas e para solucionar isso, seria muito importante a disponibilização de equipes técnicas dentro das secretarias de educação para fornecer explicações ao longo das formações continuadas.

Uma observação a ser feita é que, na Primeira Versão, dava-se o nome aos objetivos específicos, por prática corporal, de “objetivos de aprendizagem”. Na Segunda Versão, o nome consta como “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Por fim,

nessa Terceira Versão, o nome dado é “habilidades”. No quadro 22 consta a quantidade de habilidades atinentes a essa Versão, por prática corporal. Outro ponto é que as explicações, inseridas na Segunda Versão, constantes ao lado de cada quadro com as habilidades das práticas corporais, foram excluídas, prejudicando segundo Vianna (2017), a linearidade exposta no quadro de distribuição de objetos de conhecimento o que ignora o princípio de continuidade. Um modelo de aprendizado em espiral, proposto na ideia de que o conhecimento se reconstrói a cada vez que se é exercitado, poderia ser uma alternativa a ser trabalhada, mesmo sabendo das dificuldades que isso traria para o formato que um documento como a BNCC exige. As práticas corporais não apresentam formas hierárquicas, pois uma não é pré-requisito da outra.

Em complemento, uma questão despertou considerações e críticas por parte dos autores, a qual está relacionada à nova estruturação e textualização dos objetivos por práticas corporais e que, nessa Versão, denomina-se habilidades. Assim, Neira (2017) afirma que a exclusão dos objetivos/habilidades se deu principalmente naqueles mais antigos e que favoreciam o reconhecimento das diferenças. No entanto, se as ‘habilidades’ forem submetidas ao crivo da fórmula para redigir uma habilidade (verbo que explica o processo cognitivo envolvido + objeto de conhecimento mobilizado + modificador que explica o contexto ou maior especificação da habilidade), constata-se que, na maioria dos casos, a redação original foi preservada, desconfigurando o posicionamento oficial adotado pela Terceira Versão e ampliando a confusão conceitual. O autor também comenta que

[...] se por um lado é possível responsabilizar a pressa, por outro, o fortalecimento da racionalidade que inspira a taxionomia identificada, somado à retirada dos OAD¹⁵⁵ que problematizavam a ocorrência social das práticas corporais, leva-nos a concluir que se trata de mais uma investida dos setores privatistas sobre o currículo. (NEIRA, 2017, p. 5).

Neira (2017) ainda faz mais uma crítica. Para ele, é evidente que as consequências serão terríveis para àqueles que se virem obrigados a apropriar-se do documento atual, e o que o deixa aliviado é que, mantida a tradição, o risco/prejuízo será baixo. Ao citar Mainardes (2006), Neira explica que, felizmente, no contexto da prática, o professor resiste, rejeita, dissimula e reescreve de maneira subjetiva as propostas oficiais.

¹⁵⁵ O autor está fazendo referência aos Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagens.

Em linhas gerais, González (2017) afirma que a menção às habilidades não está clara, por exemplo, as ‘competências específicas do componente’ nem sempre aparecem; além disso, aparece um novo termo – ‘habilidades’ –, junto à expressão ‘objetivos de aprendizagem’, entre parênteses. Assim, não fica claro se estão sendo tratados como sinônimos, logo, a sugestão é que: a) as descrições necessitam ser claras e consistentes ao longo de todo o documento; b) é importante não usar o conceito ‘habilidade’ como operador curricular. Ainda, acerca do conceito ‘habilidade’, o autor comenta que ele tem se mostrado pouco útil para pensar a organização dos currículos, dada sua relação subordinada com o conceito ‘competência’, termo que, na proposta atual, apresenta três níveis diferentes: geral, específico por área e específico por componente. Nesse sentido, a recomendação é manter a descrição das ‘aprendizagens pretendidas’ formuladas e denominadas como ‘objetivos de aprendizagens’.

Manoel et al. (2017) observa que, embora as habilidades sejam interdependentes, apresentá-las em lista sequencial e numerada pode levar a uma interpretação linear e propõe que seja reforçado no textual ou em um quadro de destaque que elas são interdependentes. Outro aspecto importante é deixar explícita a centralidade do aluno nas descrições de todas as habilidades. Por fim, o autor esclarece que, na tabela de Habilidades, sugere-se indicar quais são as Competências Específicas e Gerais correspondentes, sendo o ideal incluir na coluna em branco o número correspondente das Competências Gerais (CG) e o número correspondente das Competências Específicas (CE).

O quadro abaixo representa a quantidade de habilidades por práticas corporais, uma vez que não seria viável trazer os quadros por ciclos de todas as Unidades Temáticas. Como é possível notar, houve uma grande redução nos objetivos, aqui chamados de habilidades. Na Primeira Versão, Rodrigues (2016) já havia questionado que a quantidade de objetivos era suficiente para preencher todo o tempo pedagógico, o que poderia comprometer a inserção da parte diversificada da Base. Mesmo após essa sugestão, a Segunda Versão incluiu mais objetivos e, nessa Versão, houve uma redução que aglomerou alguns objetivos em um só. Talvez a redução possa ter sua justificativa, mas sacrificar as finalidades de certos objetivos/habilidades apenas para que eles sejam

reduzidos em quantidades, como já mencionado por González (2017), não foi a melhor opção. O quadro 23 demonstra a quantidade de habilidades por práticas corporais.

Quadro 23. Quantidade de Habilidades por Práticas Corporais

PRÁTICAS CORPORAIS				
	Séries Iniciais 1º Ciclo 1º e 2º Anos	Séries Iniciais 2º Ciclo 3º, 4º e 5º Anos	Séries Finais 3º Ciclo 6º e 7º Anos	Séries Finais 4º Ciclo 8º e 9º Anos
Ensino Fundamental	- Brincadeiras e Jogos: 4 - Esportes: 2 - Ginásticas: 4 - Dança: 2	- Brincadeiras e Jogos: 4 - Esportes: 2 - Ginásticas: 2 - Danças: 4 - Lutas: 3	- Jogos de Brincadeiras: 2 - Esportes: 5 - Ginásticas: 3 - Danças: 3 - Lutas: 4 - Práticas Corporais de Aventura: 4	- Esportes: 6 - Ginásticas: 5 - Danças: 4 - Lutas: 3 - Práticas Corporais de Aventura: 3

Fonte: Adaptado de Brasil (2017c).

Para o CBCE (2017), a classificação adotada em algumas das temáticas, sem apoio na literatura ou consenso da comunidade da Educação Física (situação presente nas versões anteriores e alargada nessa Versão), camufla interesses em sobrepor algumas práticas corporais. Deve-se destacar que, inicialmente, não há problemas na indicação de parâmetros e princípios mais gerais, mas é importante especificar as ‘habilidades’ ou ‘objetivos de aprendizagem’ ou ‘competências’. Isso possibilitou a definição de pontos de chegada, mas não houve quase nenhuma explicação a respeito dos caminhos que podem ser trilhados até eles, ou seja, o ‘como’.

González (2017) comenta que a exclusão das explicações por ciclo e as orientações sobre a interpretação da proposta, presentes na Segunda Versão, foram inseridas em atendimento aos leitores que analisaram a Primeira Versão. A falta dessas explicações não ajuda em uma melhor interpretação da BNCC sendo necessário retomar as explicações centrais do tópico ‘A organização dos objetivos em ciclos’ da Segunda Versão.

Barela (2017) concorda com a forma de organização e distribuição nos quatro ciclos de escolaridade, no entanto, é necessário que se reflita acerca da lógica de definição das competências/objetivos. Souza Júnior (2017) considera bastante adequada a distribuição das práticas corporais ao longo dos ciclos, dado que a distribuição confere um equilíbrio entre as unidades temáticas, respeitando as características sociocognitivas dos estudantes em cada ciclo, e a relevância social e formativo estratégico-tático dos

esportes de invasão (em especial), os quais são adequadamente tratados em todas as etapas de escolarização. Cabe apenas a sugestão de incluir os esportes de rede e parede no 3º ciclo, devido à mesma argumentação/lógica usada para os esportes de invasão.

Barela (2017) também afirma que não há especificidade nas habilidades/objetivos, principalmente àquelas relacionadas ao domínio motor (movimento). A proposição de objetivos claros é crucial para o desenvolvimento de qualquer proposta curricular, possibilitando a organização, o desenvolvimento e a verificação do progresso do estudante. Em síntese, para o autor, o que falta na proposta é a falta de definição de objetivos claros e mensuráveis, pois está baseada demasiadamente em estratégias e pouco na definição de conteúdo e objetivos claros. Esse autor também comenta que os desafios elencados pela proposta são pertinentes e apresentados de forma apropriada, entretanto, seria interessante apresentar justificativas para tal organização, ficando, dessa forma, mais clara a professores e gestores.

Para as Instituições e Colaboradores, a BNCC propõe que apenas algumas práticas corporais sejam abordadas pelos ciclos; não propõe que todas sejam e não apresenta nenhuma explicação para tal medida. O documento também não traz justificativas para excluir de uma faixa etária o direito à reflexão, à apreciação e à experimentação, ou seja, é possível ensinar capoeira ou qualquer outra prática corporal, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas os ensinamentos serão diferentes para cada um dos anos escolares. Eles também relatam acerca da distribuição dos mesmos objetos de conhecimento por anos diferentes (os quais são aglutinados por ciclos) e de não haver uma única sequência pré-determinada de ensino das práticas corporais de uma unidade temática. Então, se não há uma sequência pré-determinada, por que ensinar um objeto de conhecimento somente em alguns anos e não em todos? Assim, eles sugerem que seja ofertada uma formatação que se possa ensinar o mesmo objeto de conhecimento em todos os anos do Ensino Fundamental, levando em consideração as diferenças de desenvolvimento em todas as dimensões para cada faixa etária (FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES, 2017a).

Considerando as observações de Vianna e das Entidades e Colaboradores, o princípio da continuidade dos conhecimentos e de um modelo em espiral é válido, o que permitiria que uma mesma prática corporal fosse trabalhada em todos os anos, de acordo

com o nível de complexidade o que estimularia a criticidade por meio de discussões em relação aos mais diversos assuntos, mas ainda assim, a psicomotricidade não seria uma possibilidade em razão de suas finalidades.

González (2017), por sua vez, afirma que essa Versão reduz, de três para dois anos, o ciclo de alfabetização. No caso específico da Educação Física, essa mudança altera a lógica de organização dos ciclos que compõem os Anos Iniciais da proposta. Portanto, sugere-se que, caso se mantenha um ciclo de alfabetização de dois anos, que o componente adeque sua organização curricular. A ideia é que o 1º ciclo abarque o 1º e 2º anos, e que o 2º ciclo abarque o 3º, 4º e 5º anos.

O mesmo autor comenta que, de modo geral, no tópico que trata do Ensino Fundamental e seu contexto na Educação Básica (o qual explica acerca dos Anos Iniciais e Finais desse nível educacional) não há menção acerca das transformações, das possibilidades de aprender novos movimentos e das modificações no corpo. Para ele, o Ensino Fundamental coincide com uma fase da vida em que as possibilidades de movimento se transformam radicalmente e isso é fundamental a uma escola atenta a essas mudanças, a fim de propiciar aprendizagens que são mais difíceis em etapas posteriores. Dessa forma, é proposto que, nessa parte do texto, sejam realizadas menções explícitas acerca da ampliação das possibilidades de aprendizagem com o corpo. Quanto aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o autor relata que a descrição do processo de escolarização dessa etapa de aprendizagem de Educação Física é totalmente insuficiente e assim sugere que seja feita uma descrição adequada acerca desse processo para o componente (GONZÁLEZ, 2017).

Vianna (2017) destaca que é necessário refletir acerca de três pontos que ele considera fundamentais e que se apresentam na BNCC de forma vaga: 1) o conteúdo/tema específico do componente Educação Física; 2) o posicionamento acerca do predomínio da competência de saber fazer ou saber pensar/refletir; e 3) o tipo de ensino pretendido pela escola que se mostra movediço quando a Educação Física tenta se aproximar da tradição do fazer pedagógico dos outros componentes curriculares da escola.

Em um outro parecer enviado por Instituições e Colaboradores, eles sugerem: 1) que mesmo que haja uma separação didática das Unidades Temáticas, as habilidades

podem ser retomados nos anos seguintes, especialmente se não tiverem sido apropriados pelos estudantes ou quando for relevante para a aprendizagem e o processo formativo dos sujeitos; 2) que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja priorizada a variedade de experimentações das manifestações Esportes, Danças, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, deixando o aprofundamento para os Anos Finais, no diálogo com o contexto local e regional das escolas; 3) que os/as professores/as promovam a compreensão dos estudantes acerca das implicações dos processos de esportivização que dão outro caráter às diversificadas práticas corporais; 4) que as práticas corporais sejam inclusivas, de modo que os estudantes experimentem, reflitam e compreendam as práticas inclusivas (paratletismo, futebol de 5, entre outras) em todas as Unidades Temáticas, dialogando com os Objetivos de Aprendizagem (competências) e a realidade de cada contexto; e 5) que a orientação por ciclos visa ao respeito à diversidade de experiências e de ritmos de aprendizagem dos educandos, tendo em vista as várias realidades de escolas brasileiras. Entretanto, o detalhamento das habilidades, por ano escolar, cabe a cada escola adequá-las às competências propostas pela Base, ao seu projeto político pedagógico e às características de seus alunos e alunas. Dessa forma, preservar-se-á tanto a essência da BNCC quanto a autonomia de cada escola (FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES, 2017b).

3.4.8 Outras Considerações

O CBCE (2017) relata que não há esclarecimentos acerca da inserção da Educação Física na Educação Infantil, mesmo a BNCC apresentando eixos estruturantes que solicitam a inclusão do campo nessa etapa da Educação Básica, inclusive em cumprimento à LDBEN 9394/96. Além do mais, a apresentação do professor generalista para os Anos Iniciais e do professor especialista para os Anos Finais do Ensino Fundamental obstaculiza a compreensão do papel do professor de Educação Física em todo o Ensino Fundamental.

Acerca dessa situação, entre outras, alguns Conselhos Regionais de Educação Física e o Conselho Federal de Educação Física também fizeram considerações. O Cref12/PE (2017), Cref3/SC (2017), Cref2/RS (2017) e o CONFEF (2017) – por meio de dois pareceres (1º e 2º Parecer) – mencionam em seus ofícios ao CNE a necessidade da

BNCC contemplar esse componente curricular Educação Física na Educação Infantil, uma vez que o artigo 26, parágrafo 3º da LDBN, afirma que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno [...]” (BRASIL, 1996, p. 8). Assim, eles pedem que seja cumprida a lei e que esse componente curricular seja garantido em todos os níveis de ensino da Educação Básica (apenas o 3º parecer do CONFEF não pede a garantia da Educação Física em todos os níveis). Também requerem o cumprimento do artigo 61, parágrafo único, inciso I, da Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que trata da discriminação das categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação. De acordo com a normativa:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...] (BRASIL, 2009, p. 1).

Baseado nesse dispositivo, os referidos Crefs pedem que o componente curricular seja ministrado pelo professor licenciado em Educação Física, pedido esse que também foi relatado por Anderaos (2017), a fim de que a Educação Física se torne menos tecnicista. Desse modo, as justificativas das instituições (Crefs) em geral se relacionam à potencialização dos valores éticos, estéticos e políticos; ao estímulo de capacidades cognitivas criativas e de resolução de problemas; ao desenvolvimento de domínio corporal; à estimulação da autonomia e à melhora da autoestima; à prevenção e combate de doenças; ao incentivo aos hábitos saudáveis para um estilo de vida ativo; à escola ser um dos espaços em que os alunos das redes públicas possam desenvolver competências, habilidades e atitudes. Uma outra questão mencionada refere-se ao artigo 27, inciso IV da LDBN, o qual menciona que “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.” (BRASIL, 1996, p. 10), dispositivo que foi utilizado para dar mais peso à necessidade de que as aulas de Educação Física, na Educação Infantil, sejam ministradas pelo profissional licenciado da área.

Tanto o pedido de inserção da Educação Física na Educação Infantil quanto o pedido para que as aulas desse componente, para esse nível educacional, sejam ministradas pelo profissional licenciado na área, constam já na leitura crítica feita à Primeira Versão. Portanto, pode-se notar que não há certo esclarecimento das contribuições da Educação Física na escola, pois muitos dos argumentos recaem nas consequências do ensino desse componente, mas não na sua função educacional.

Um outro ponto que deve ser levado em consideração é que, embora a BNCC ainda não reconheça a Educação Física na Educação Infantil e que as aulas sejam ministradas pelo professor licenciado, o fato é que o campo tem um percentual considerável de produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil e isso não pode ser negado no debate.

O Confef (2017b) menciona que, no 2º Parecer (CONFEF, 2017b), as políticas públicas do MEC devem convergir com as do Ministério da Saúde, assumindo compromissos voltados à diminuição da obesidade da população do país por meio do Programa de Saúde da Família, do Programa Saúde Brasil e do Programa Academia da Saúde. Assim, para a instituição, as políticas públicas devem estar voltadas ao atendimento das recomendações nacionais, dentre elas, que a Educação Física ajude as crianças a desenvolverem padrões de comportamento que as mantenham fisicamente ativas no decorrer da vida. Já o 3º Parecer do Confef (2017c) menciona a importância do professor de Educação Física pelo artigo 1 da Resolução CONFEF nº 046/2002:

O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo. (PORTAL EDUCAÇÃO, 2002, p. -).

A inserção do professor de Educação Física para ministrar as aulas desse componente foi um pedido feito por alguns leitores críticos, ainda na Primeira Versão do documento, e que, como se pode notar, não foi atendido.

González (2017) faz algumas observações em relação a questões ligadas à Educação Especial. Para ele, seria importante agregar a palavra 'participação' para reforçar o sentido de aprender a jogar junto, apreciando o equilíbrio nas possibilidades de sucesso como uma condição valiosa do bom jogo. Assim, ele sugere algumas reformulações para essa situação: que sejam identificadas situações de injustiça e preconceito durante a realização de práticas esportivas no sentido de propor alternativas para a sua superação, com ênfase nas alternativas vivenciadas por pessoas com deficiência.

Uma última observação a ser feita em relação ao profissional de Educação Física é que, na Primeira Versão, os leitores críticos também propuseram que a Base incluísse, na parte geral, a importância e a necessidade do professor poder estudar em tempo de trabalho, mas nota-se que essa possibilidade não foi incluída nem no texto da Segunda Versão, nem nessa Terceira Versão.

Em síntese, nota-se que essa Versão traz uma organização, em termos de estrutura geral, diferente das anteriores. Houve a inserção de muitos tópicos com nomes diferentes dos usuais e isso causa uma certa confusão, pois não se sabe exatamente a que o documento está fazendo referência e isso pode atrapalhar os profissionais da educação no momento de seus planejamentos. Também é possível notar divergências em relação à BNCC ser considerada um documento positivo ou um documento que apresenta pontos frágeis, conflitantes, fazendo com que os profissionais da educação se mantenham em alerta devido à possibilidade do documento se tornar um mero instrumento normativo de mensuração em larga escala, situação essa já denunciada por vários autores ao longo desse trabalho.

Essa Terceira Versão manteve consonância com alguns documentos, em dados aspectos, assim como foi marcada por exclusão, substituição e acréscimo de muitos pontos em relação às demais Versões. Em linhas gerais, destaca-se a relação da Base com os princípios das DCN, com a formação para o desenvolvimento da cidadania e para

uma formação humana com princípios de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Os pontos de exclusão ocorrem em excertos do texto, em alguns tópicos (eixos de formação e objetivos gerais das áreas) e em algumas competências/habilidades que constavam em Versões anteriores. Uma das maiores substituições se deu em nível conceitual e de formação (até certo ponto), momento em que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento deram lugar às Competências e Habilidades, usando como justificativa o atendimento ao artigo 9º da LDBN. Como um dos acréscimos, pode-se citar os quadros dos objetos de conhecimento e os princípios subjacentes que, nessa Versão, são quatro e constam como uma categoria única.

Em termos de Competências Gerais e Específicas por Área, por Componente e Habilidades, verifica-se que houve um grande enxugamento. Muitos “objetivos” foram reescritos, perdendo ou não o sentido das outras Versões; alguns foram aglutinados e outros excluídos. Todas as habilidades seguiram uma espécie de “fórmula” para suas redações, conforme mencionado por Neira (2017): a inserção de um verbo que explica o processo cognitivo envolvido, seguido do objeto de conhecimento mobilizado e modificador que explica o contexto ou maior especificação da habilidade. Mas, em linhas gerais, partiu-se da ideia que estava materializada nos objetivos das Versões anteriores, mantendo-se uma certa continuidade.

Outro ponto a se destacar é a exclusão de temas relacionados à questão ambiental, à diversidade cultural e religiosa, à identidade de gênero e à orientação sexual. Essa supressão vai contra o parecer homologado do CNE/CEB nº 7/2010, o qual afirma que é inadiável trazer para as discussões essas e outras temáticas para o âmbito escolar. O motivo para a eliminação dessas temáticas tem relação com o espaço que os setores mais conservadores da política e alguns seguimentos religiosos e civis tiveram para disseminação de suas ideias na sociedade, o que ocasiona confusões, mal-entendidos e diversas formas de intolerância. Certamente, isso não colabora em nada para o desenvolvimento da cidadania e o exercício da democracia.

Quanto às práticas corporais, algumas tiveram seus textos preservados em relação à Segunda Versão; outros tiveram alguns acréscimos. Em relação às Brincadeiras e Jogos, o texto se manteve o mesmo, mas houve um acréscimo da necessidade de se fazer a distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como

ferramenta auxiliar de ensino. Já em relação à Ginástica, a ideia em si do texto anterior se manteve preservada, trazendo as mesmas questões polêmicas. Quanto aos Esportes, o texto se manteve praticamente o mesmo, além de trazer as explicações das sete categorias juntas. No texto sobre as Danças, a ideia em si prevaleceu, assim como no das Lutas e Práticas Corporais de Aventura e a importância das Práticas Corporais no Meio Líquido também foi mencionada, assim como na Segunda Versão. Destaca-se que houve grande enxugamento dos objetivos/habilidades como um todo.

Alguns pontos sugeridos pelos leitores críticos da Primeira Versão não foram materializados nem na Segunda Versão e nem nessa Terceira Versão como, por exemplo, a sinalização da importância e da necessidade do professor poder estudar no tempo de trabalho. Outro ponto foi a inserção, na escola, do professor de Educação Física para ministrar as aulas desse componente no nível da Educação Infantil.

A forma de organização e menção às práticas corporais agradaram e também desagradaram os sujeitos que analisaram a Base. Alguns dos assuntos mais polêmicos foi o anseio em se colocar, como objetivo das aulas de Educação Física escolar, o desenvolvimento da saúde, o combate às doenças e ao “analfabetismo motor”. Para atender esse último aspecto, alguns leitores afirmaram que a psicomotricidade deveria ser entendida como uma prática corporal e que fosse trabalhada ao longo do Ensino Fundamental. Contudo, entende-se que essa orientação não vai ao encontro de uma formação voltada para o desenvolvimento de uma formação e crítica haja vista que esse não é o foco da formação em psicomotricidade.

Por fim, em relação à inserção das competências na Base, alguns autores teceram críticas e outros fizeram ponderações e elogios. As críticas se deram na afirmação de que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, entendendo-as como prejudiciais ao processo educacional por trazerem um ideal de formação neoliberal a fim de atender os interesses, em geral, dos setores empresariados. Já, outros, ponderam a partir da ideia de que a Base deve deixar clara a sua distância com teorias, como a do Capital Humano. Os elogios se dão por entender que a BNCC contribuirá para promover um ensino de qualidade e uma sociedade mais justa.

3.5 Incursões pela especificidade do componente Educação Física na Versão Homologada (Quarta Versão) da Base Nacional Comum Curricular

Nessa seção será apresentado a estruturação e a organização da Versão Homologada da Base assim como o componente curricular da Educação Física. Nesse sentido, nota-se que esse documento substituiu a apresentação sucinta do processo de composição do mesmo, pelas considerações do atual Ministro de Estado da Educação¹⁵⁶, Mendonça Filho. Para ele, ao homologar a BNCC “[...] para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação [...] e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017h, p. 5), com essa fala o Ministro dá a entender aos leitores que a normativa é algo muito positivo para a educação brasileira, e que isso ajudará a melhorar na qualidade dos sistemas. Uma das possibilidades para que isso ocorra é investindo na educação, mas essa não foi a opção contemplada por este governo e sim a futura criação de parâmetros avaliativos de larga escala que se alinhem aos níveis internacionais “aceitáveis”. Essa foi a opção adotada para “melhorar” a qualidade nos sistemas educacionais brasileiros, o que não considera a capacidade de financiamento público dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

Mendonça Filho cita as normativas em que a BNCC está prevista e depois reconhece “[...] a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil.” (BRASIL, 2017h, p. 5). É possível observar que se reconhece a importância da participação popular no processo, mas o fato é que essa Versão, assim como a Terceira, contempla pouco as contribuições dos mesmos. Ele também declara em entrevistas, que em abril de 2017 foi concluída a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e que esse documento foi encaminhado para o CNE, o que permitiu receber novas sugestões por meio das cinco audiências públicas culminando assim, na Versão Homologada. O que deixa registrado mais uma vez, um movimento de construção inverso, como já apontado em nossas reflexões, o qual poderia ter se dado primeiramente

¹⁵⁶ Na Primeira Versão o Ministro era Renato Janine Ribeiro também fez algumas considerações em relação à BNCC. Na Segunda Versão, o Ministro era Aloizio Mercadante e na Terceira e na Versão Homologada, Mendonça Filho. Tanto na Segunda quanto na Terceira Versões não há considerações por parte dos respectivos Ministros.

pela apreciação do CNE, consideração das contribuições públicas e Versão Final/Versão Homologada.

O Ministro ainda afirma que é com “muita satisfação” que apresentam “[...] o resultado desse grande avanço para a educação brasileira” por se tratar de um “[...] documento plural, contemporâneo, e [que] estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes [...] têm direito.” (BRASIL, 2017h, p. 5). Ele também reitera que a Base

[...] expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. (BRASIL, 2017h, p. 5).

Por meio das falas, é possível notar que a BNCC é apresentada como se fosse algo indispensável a educação. Sabe-se que, com o passar do tempo, o currículo tem que se ajustar as novas demandas e necessidades educacionais, mas conceber um documento que privilegia a visão governamental como indispensável, soa como presunçoso. Outra observação é que, a Versão Homologada pode ser contemporânea porque foi elaborada nos últimos tempos, mas plural e voltada ao respeito às diferenças não é exatamente. Se uma normativa, que deve ser direcionada a todos, deixa de contemplar, por exemplo, questões de gênero e orientação sexual, em um momento onde no país se verifica uma onda de ódio e preconceito contra as minorias, então ela não está sendo plural, uma formação humana e cidadã não está sendo ofertada, essas temáticas não estão sendo discutidas e internalizadas e, uma hora ou outra, isso poderá trazer consequências para a sociedade. Terceiro ponto, uma educação integral, a qual se difere de uma educação em tempo integral, voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, requer os ideais de formação já mencionados, então se eles não são considerados verdadeiramente, não se pode afirmar que há esse compromisso.

Mendonça Filho também afirma que cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, deve, a partir do documento, “[...] adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2017h, p. 5). Sabe-se que a busca

pela igualdade vai além das oportunidades educacionais, mas as oportunidades são um grande fator para sua superação, porém o que se observa é que a palavra equidade nos discursos políticos não prima nem pela igualdade e nem pelas oportunidades educacionais de qualidade para todos. Também é sabido que a qualidade na educação não passa apenas pelo currículo e requer dentre outras coisas, investimentos (seja no âmbito escolar ou profissional) e pessoal bem capacitado.

Após as considerações do Ministro da Educação sobre a importância da BNCC para a educação brasileira, a Versão Homologada traz no texto introdutório as normativas que subsidiaram a elaboração da mesma. Nessa parte do documento verifica-se a permanência da expressão “aprendizagens essenciais” em referência aos conhecimentos balizados pela BNCC. Também é mencionado que os direitos de aprendizagens e desenvolvimento estão em consonância com o que foi estabelecido pelo PNE 2014-2024, assim como os princípios éticos, estéticos e políticos, os quais, visam a formação humana e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva o que também estão alinhadas com a LDBN e com as DCN. Outro aspecto que a Terceira Versão traz são as competências (conceitos e procedimento) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais).

Nesse sentido o documento explica competência

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (BRASIL, 2017h, p. 8).

Ele também menciona que ao definir as competências, a Base

[...] reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁵⁷. (BRASIL, 2017h, p. 8)

¹⁵⁷ Documento ao qual tem por objetivo um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, buscando fortalecer a paz universal com mais liberdade. Também é reconhecido que o maior desafio global para o desenvolvimento sustentável é a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema. O documento também possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as 169 metas para os próximos 12 anos (ONU, 2016).

Em relação a essas constatações, é possível observar no documento alguns problemas nas afirmações. Quando a Base menciona “aprendizagens essenciais”, ela sinaliza que só os conhecimentos presentes no documento são vitais para os alunos, os demais não seriam tão significativos. No documento, também é afirmado que os direitos de aprendizagens estão em consonância com o PNE, porém essa afirmação é feita sem considerar que houve alteração e/ou redução dos mesmos (a partir da Terceira Versão) pela equipe do MEC, sem respeitar as sugestões dos pareceres dos especialistas e da consulta pública, ação esta que configuraria de acordo com o PNE, o estabelecimento dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento mediante pactuação interfederativa (BRASIL, 2014). No PNE também não há menção à implantação de competências, há apenas à implantação de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, fato esse que configura mais um descompasso em relação a essa normativa, mas não em relação à DCN onde se relata o requerimento de habilidades e competências.

Outro ponto relacionado aos termos competências e habilidades é que carregam, por vezes, um caráter de formação ligada a teoria do capital humano que baseado em Leher (1999), relaciona-se aos conhecimentos elegidos como úteis pelo capital para utilizar de maneira eficiente o cérebro dos funcionários. Ao relacionar essa teoria à conotação de competências e habilidades as quais estão presentes na Base, dá a entender que o que está sendo proposto enquanto conhecimento relaciona-se apenas ao essencial ao mercado e essas observações levam a um outro ponto. Uma vez que a formação é guiada por esse tipo de formação traz outro descompasso nas afirmações da Base, pois se o ideal de formação é esse, como promover uma formação humana e a construção ou transformação de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, mais humana? Não há essa possibilidade, pois a sociedade não seria justa, democrática e nem inclusiva. Outra implicação da BNCC ao relacioná-la à teoria do capital humano, é a sua influência na formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos que estariam voltados ao mercado.

A última observação a ser feita é que se não for trabalhado valores humanos nas escolas, valores que seriam propiciados com uma formação humana e cidadã, como fazer com que os estudantes percebam o quão é importante cuidar do seu entorno,

pensar no outro e nas futuras gerações preservando a natureza e tendo um desenvolvimento sustentável, objetivo esse promovido pela Agenda 2030. Sabe-se que há outras formas da população, em geral, educar-se de modo a atingir esse objetivo, mas o ambiente escolar é um dos mais significativos por promover reflexões e discussões críticas.

Em relação às competências gerais, assim como na Versão anterior, essa também traz dez, a diferença pode ser notada na escrita, ela está mais concisa. A competência de número 4 trata dos vários conhecimentos inclusive o corporal o qual caracteriza o campo da Educação Física. A competência de número 8 repete os aspectos da Terceira Versão, “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]” (BRASIL, 2017h, p. 10) marcando ainda a dualidade de entendimento acerca do ser humano fragmentando-o em corpo e mente. O quadro 24 demonstra as competências gerais, princípios subjacentes e temas contemporâneos.

Quadro 24. Competências Gerais, Princípios Subjacentes e Temas Contemporâneos

VERSÃO HOMOLOGADA - ENSINO FUNDAMENTAL		
Dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017h, p. 16)		
Competências Gerais da BNCC	Princípios Subjacentes da BNCC	Temas Contemporâneos
<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da</p>	<p>- Superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento;</p> <p>- O estímulo à sua aplicação na vida real;</p> <p>- A importância do contexto para dar sentido ao que se aprende;</p> <p>- Protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.</p>	<p>- Direitos da criança e do adolescente;</p> <p>- Educação para o trânsito;</p> <p>- Educação ambiental;</p> <p>- Educação alimentar e nutricional;</p> <p>- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;</p> <p>- Educação em direitos humanos;</p> <p>- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e</p> <p>- Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.</p>

<p>cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>((BRASIL, 2017h, p. 9-10, grifo nosso))</p>	<p>((BRASIL, 2017h, p. 15))</p>	<p>((BRASIL, 2017h, p. 19-20))</p>
--	---------------------------------	------------------------------------

Fonte: Adaptado de Brasil (2017h).

3.5.1 Marcos Legais

A Versão Homologada traz os mesmos dispositivos da Terceira Versão, ou seja, o artigo 205 – que reconhece a educação como um direito fundamental – e 210 – fixação de conteúdos mínimos – da CF e o artigo 9 da LDBN, o qual dispõe que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem estabelecer em regime de colaboração competências e diretrizes para a Educação Básica. O documento ainda afirma que o artigo 9 da LDBN esclarece o que é básico-comum (as competências e diretrizes são comuns) e o que é diverso em matéria curricular (os currículos são diversos), e o foco do currículo, que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências (BRASIL, 2017h).

O que se observa é que a equipe elaboradora da Base – setor governamental – baseou-se no artigo 9 da LDBN para inserir a questão das competências e habilidades e desconsiderou o que está disposto no PNE 2014-2024 – “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” –, normativa que trata diretamente do estabelecimento de uma base nacional comum ao país.

As demais normativas trazidas pela BNCC para fundamentá-la, as quais também estão na Terceira Versão, são o artigo 26 da LDBN que trata do que é básico-comum e do que é diverso em termos de currículo, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 que trata

Educação Básica/diversidade e o PNE na parte que baliza que os currículos, assim como os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, deverão ser estabelecidos e implantados mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). No entanto, esta última afirmação da Base configura uma contradição, pois boa parte do que estava presente na Segunda Versão foi descontinuada na Terceira e na Versão Homologada, contemplando pouco a opinião pública advinda da consulta pública e pareceres dos especialistas.

Nessa Versão, o que difere da Terceira, é o acréscimo dos artigos 35-A (o qual afirma que os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio serão estabelecidos conforme diretrizes do CNE) e 36 – parágrafo 1 (que dispõe acerca da organização das áreas e das competências e habilidades) da LDBN, os quais foram inseridos pela Lei nº 13.415/2017, a qual baliza a reforma do Ensino Médio.

3.5.2 Fundamentos Pedagógicos, Estrutura Geral e Políticas relacionadas à BNCC

Como já mencionado, essa Versão traz a mesma nomenclatura utilizada no documento anterior (competências) e dá continuidade ao ideário da Terceira Versão destacando que o desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na elaboração de seus currículos. Também é reafirmado que esse é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – o qual coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) –, e nas avaliações da Unesco (que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina - LLECE. Para além dessas menções, o documento também revalida que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.” (BRASIL, 2017h, p. 13), indicando o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e “saber fazer” (mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Essa constatação no texto demonstra o verdadeiro caráter da BNCC, ou seja, utilizam o termo competências porque é esse o conceito utilizado pelos Organismos

Internacionais que mais influenciam a educação no mundo e porque em algumas normativas brasileiras essa terminologia é estabelecida. Quanto à avaliação, o intuito com o documento é prover conhecimentos mensuráveis para alcançar os níveis educacionais aceitáveis mundialmente, o que não leva em consideração as características culturais e econômicas regionais do país e contradiz o estabelecimento de uma formação humana.

Em relação à educação integral (p. 14), o documento reafirma que

independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017h, p. 14).

Os princípios que podemos considerar como subjacentes à Base, se compararmos com a Versão anterior, se mantém os mesmos com uma pequena alteração na ordem da escrita, superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento; estímulo à sua aplicação na vida real; importância do contexto para dar sentido ao que se aprende; e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017h).

Em relação aos princípios igualdade e equidade, verifica-se que sua textualização segue o mesmo entendimento da Versão anterior, o diferente é que a Versão Homologada acrescentou o princípio da diversidade, justificando que em um país

[...] caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2017h, p. 15).

Os termos igualdade, diversidade e equidade não marcam presença enquanto princípio fundamental da Base nem na Primeira e nem na Segunda Versão, sendo considerados a partir da Terceira. O termo igualdade e diversidade pode ser encontrado em linhas gerais na Primeira Versão no texto acerca da educação especial. Já a equidade aparece na Primeira Versão enquanto fundamento. Na Segunda Versão, a perspectiva da diversidade aparece como um aspecto importante da Educação Básica, a igualdade é considerada por meio da das DCN em Educação em Direitos Humanos e a equidade é

mencionada na Educação Infantil. Na Terceira Versão a igualdade e a equidade são consideradas como princípios fundamentais e a diversidade marca presença de forma geral no documento. Somente na Versão Homologada os três igualdade, equidade e diversidade são trazidos no texto como princípios fundamentais da BNCC.

Diante das afirmações acerca da diversidade a Base firma o compromisso de respeitar a cultura de cada local, mas a partir do momento que for estabelecido quais conhecimentos serão considerados como parâmetros qualitativos para as avaliações, supervalorizando-os em detrimento de outros, algo não muito difícil de ocorrer, os conhecimentos diversos não estarão tendo sua devida importância nos currículos e conseqüentemente estarão em descompasso em relação a esse ideal do documento.

Em relação a BNCC e o currículo, o documento reafirma que eles se identificam na comunhão de princípios e valores orientados pela LDBN e as DCN e que possuem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para a Educação Básica, as quais, só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Essas decisões subsidiarão a adequação das proposições da BNCC em relação à realidade local (BRASIL, 2017h) as quais referem-se, entre outras coisas, a oito aspectos que também estão presentes na Terceira Versão.

Ainda em relação as “decisões” mencionadas no documento, no caso da educação indígena, a Base demonstra mais uma vez estar comprometida com as concepções dos organismos internacionais ao relatar que as diretrizes para a educação indígena devem estar em consonância com a CF, as diretrizes da Convenção 169, e com os documentos da Organização das Nações Unidas – ONU e da Unesco.

Quanto ao regime de colaboração, o documento reafirma que sua construção foi legitimada pelo pacto interfederativo nos termos do PNE depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. De fato, houve uma ampla consulta em relação a Primeira e a Segunda Versões, advindas dos pareceres dos leitores críticos, da consulta pública e dos vários seminários, mas muitas dessas sugestões foram descontinuadas na Terceira Versão pela equipe do MEC, as quais também podem ser observadas nessa Versão.

Assim como na Terceira Versão, nessa é reafirmado a responsabilidade da União em revisão a formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.

Também é reconhecido a relevância dos professores e demais profissionais no processo escolar, mas uma vez cortado o investimento em educação, além de impactar diretamente no funcionamento da escola também impactará nos salários dos mesmos e esse é um fator muito importante para atrair profissionais da educação e professores competentes e capacitados.

Pinto (2009, p. 60) afirma que “[...] não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes [...]” e Sampaio et al. (2002, p. 118), complementa assegurando que se um “[...] país deseja atrair e manter bons profissionais no magistério, é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial.”. Nesse sentido, de acordo com o mesmo autor, se não houver uma política de estímulo, os bons profissionais do magistério abandonarão essa profissão para tentar outras profissões do serviço público com maiores salários ou, tenderão a ministrar aulas para alunos com melhor nível socioeconômico.

O documento reafirma, assim como na Terceira Versão que “[...] um projeto como a BNCC depende da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros.” (BRASIL, 2017h, p. 21). Em função dos vetos no PNE, haverá repasses financeiros reduzidos para o funcionamento das escolas. Sabe-se que é necessário priorizar àqueles com menores recursos, mas se os Estados e Municípios não os dispenderem de forma proporcional às necessidades dos estabelecimentos de ensino, também resultará em problemas. Seria o mesmo que “secar gelo”, tentando resolver um problema de um lado e deixando outros ocorrerem.

Também menciona que

compete ainda à União [...], promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017h, p. 21).

A afirmação acerca da oferta de infraestrutura e materiais pedagógicos não constavam na Versão anterior, apenas na Segunda.

Quanto a Estrutura da BNCC, essa Versão assim como a Terceira, trazem explicações com figuras e organogramas para que os leitores entendam como se organiza a estrutura da BNCC. Verifica-se um acréscimo nas informações referentes ao

informativo de “[...] a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017h, p. 26) e a reinserção do componente curricular Ensino Religioso, porém, assim como a Versão anterior, não contempla o nível do Ensino Médio.

Em alguns pareceres críticos da Primeira Versão e em algumas considerações encaminhadas ao CNE pedia-se a sinalização no texto da Educação Infantil para que o conhecimento acerca do Corpo, gestos e movimentos fossem trabalhados por profissionais da Educação Física. Também foi requerido que o componente Educação Física fosse sinalizado no texto dessa etapa de escolarização, mas essas duas solicitações não foram abarcadas nem no documento da Terceira Versão, nem na Versão Homologada. Isso resulta em uma perda tanto em reconhecimento do ponto de vista dos componentes curriculares, quanto que em valorização em termos de campo de trabalho.

3.5.3 Ensino Fundamental e área de Linguagens

O texto que explica acerca do Ensino Fundamental nesta Versão, é praticamente o mesmo da Terceira e em geral dá destaque para a articulação estabelecida entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; à progressiva sistematização dessas experiências; a organização do trabalho que deve se girar em torno dos interesses manifestados pelas crianças; à progressão das aprendizagens anteriores deve se dar pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural as crianças; ao percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental e a evitar a ruptura no processo de ensino aprendizagem. Quanto ao Ensino Fundamental - Anos Finais, o documento dá destaque aos desafios de maior complexidade; à retomada e a ressignificação das aprendizagens da etapa anterior no contexto das diferentes áreas e ao fortalecimento da autonomia (BRASIL, 2017h).

Em relação ao texto da área de linguagens neste documento, se comparado ao da Terceira Versão, este está mais enxuto pois, em geral explica a finalidade dessa área para os estudantes que é possibilitar as práticas de linguagem diversificadas, de modo que os permitam a ampliação de suas capacidades expressivas, artísticas, corporais,

linguísticas, e seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental os componentes curriculares das diversas práticas consideram especialmente às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Destaca-se que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Já no Ensino Fundamental – Anos Finais, é mencionado a inclusão da Língua Inglesa e a diversificação dos contextos de modo a permitir o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que constituem a vida social (BRASIL, 2017h). O que se observa é que não há destaque nos anos iniciais às outras práticas de linguagens, apenas para a cultura letrada, algo já notado em outras Versões da Base.

3.5.4 Educação Física – Ensino Fundamental: organização geral, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

O texto do componente da Educação Física foi reescrito, mas na maior parte, preserva as mesmas ideias da Versão anterior. O texto das práticas corporais foram revisadas e tiveram algumas alterações, mas em geral, também preserva a mesma estrutura da Terceira Versão e as práticas corporais do meio líquido também foram consideradas. Também é possível verificar que muitas das sugestões trazidas pelos leitores críticos e dos sujeitos que enviaram pareceres ao CNE na Terceira Versão não foram consideradas na Versão Homologada.

Os critérios de progressão das práticas corporais e as oito dimensões do conhecimento são os mesmos da Versão anterior. Em relação as competências específicas desse componente curricular, observa-se que a maioria das competências descritas na Terceira Versão foram preservadas, com exceção da troca de algumas ordens no quadro e na escrita da sétima. Anteriormente, em sua textualização constava “reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião (BRASIL, 2017c, p. 181), e agora a parte “com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião” foi suprimida. Assim, de acordo com o quadro 25, as competências homologadas foram:

Quadro 25. Competências Específicas da Educação Física - Ensino Fundamental

Competências Específicas da Educação Física - Ensino Fundamental
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual. 2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. 3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. 4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. 5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. 6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam. 7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017h, p. 221).

Ao comparar as duas Versões, a Homologada e a Terceira, é possível verificar que o texto da Educação Física – Ensino Fundamental está idêntico. Em relação a matriz das unidades temáticas e os objetos de conhecimento para os Anos Iniciais também é possível notar que eles estão praticamente iguais, a única exceção se dá pela inserção das lutas de matriz africana e indígena e africana para o 3º e 4º anos. Em relação as habilidades do 1º ciclo, nota-se que há apenas uma pequena alteração na escrita de uma delas. Quanto as habilidades do 2º ciclo, observa-se que há duas alterações na escrita, mas nada que mude os sentidos.

Já o texto do Ensino Fundamental – Anos Finais, também se encontra igual ao da Versão anterior. As unidades temáticas e os objetos de conhecimentos preservaram a mesma estruturação da Terceira Versão. Quanto as habilidades do 3º ciclo, nota-se que houve poucas alterações na escrita, mas nada que mude seu significado. Quanto as habilidades do 4º ciclo, é possível verificar que não houve mudanças em relação à Versão anterior.

Assim, de modo geral, ao observar os quatro documentos e fazendo uma análise da produção dos textos dessa Versão, nota-se muitas mudanças, algumas alinhadas aos setores populares e outra aos técnicos do MEC. Em síntese, houve alterações nos documentos no sentido de aumentar, diminuir e/ou incorporar textos, objetivos; mudanças de termos, conceitos e ideal de formação.

A Versão Homologada, assim como a Terceira não contempla o nível do Ensino Médio e traz em seu discurso, um ideal de formação escolar humanista, mas anunciam uma educação de qualidade com equidade e o desenvolvimento de competências e habilidades. Também pode-se verificar que esta Versão também fez a reinserção do componente curricular Ensino Religioso (assim como na Primeira e na Segunda Versões), trouxe referências ligadas à algumas instituições internacionais que mais influenciam na educação mundial e que prevaleceu a Versão da BNCC do MEC.

A Educação Física por sua vez, também manteve a estrutura e organização da Versão anterior para o nível do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. Todas as unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências se mantêm as mesmas da Versão anterior, havendo um acréscimo de uma informação ou outra e diminuição de outras. E muitas das sugestões trazidas pelos pareceres críticos e dos sujeitos que enviaram pareceres ao CNE na Versão anterior não foram consideradas nesta.

Nesse sentido, sabendo que os vetos ao financiamento da educação para o ano de 2018 se mantiveram, que a Versão Homologada permaneceu com o mesmo ideário da Versão anterior, que há uma afinidade por parte da equipe do MEC pelas referências educacionais das entidades internacionais, e que o desenvolvimento de habilidades e competências bem como a busca pela qualidade com equidade podem ser utilizados nos discursos políticos com uma aparência humanitária mas que em sua realidade sinalizam ideais neoliberais para a área. A situação financeira impactará na Educação Física na escassez de investimentos voltados a construção de quadras e coberturas de quadras nas escolas que ainda não possuem, no conserto e manutenção daquelas que possuem, na compra de materiais pedagógicos para a área e na melhora do salário e plano de carreira do profissional da área. Sabe-se que mesmo que haja princípios neoliberais de formação escolar, se o professor(a) tiver uma boa formação e criticidade, conseguirá superar e transpor as barreiras ideológicas proporcionando uma formação humana, mas caso contrário, a área continuará tendo status de componente acrítico, sem muita significância e poderá correr o risco de no futuro, estar fora do currículo escolar.

4 CONCLUSÃO

Por meio das incursões teóricas realizadas neste estudo foi possível averiguar como se deu o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com destaque para o componente da Educação Física. Também foi possível compreender as relações políticas estruturais-conjunturais que vêm influenciando a educação brasileira nas últimas décadas; como se deu o contexto político educacional para a aprovação de uma proposta de uma base curricular comum ao país; como ocorreu o processo de construção da BNCC ao longo das suas quatro Versões; e quais são os avanços e limites do componente da Educação Física nos documentos.

Em linhas gerais, o desenvolvimento da pesquisa levou-nos a compreender como surgiram e se desenvolveram algumas das instituições internacionais, como Banco Mundial e Unesco, as quais influenciaram fortemente a educação no mundo e, sobretudo, no Brasil, nas últimas décadas (1980, 1990 e 2000). Verificou-se, também, a influência de uma outra entidade – a Cepal –, seguida por outras três – Unicef, Pnud e Nações Unidas – com menor impacto na área. As discussões para a educação no mundo se deram por meio de encontros com representantes de vários países, momento em que foram elaborados documentos com certo discurso humanitário, mas que, na realidade, pretendiam estabelecer um ideário educacional voltado às demandas do mercado.

Os documentos dessas entidades expressaram orientações que, em solo brasileiro, refletiram-se em normativas, dispositivos e reformas educacionais, com reflexos na CF 1988, LDBN 1996, PNE 2001-2010, DCN 2013 e documentos educacionais como os PCN – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que representaram a primeira tentativa de proposta curricular comum ao país. É necessário destacar que as influências nas normativas, nos documentos da educação ou em reformas educacionais não ocorreram apenas por orientações externas, elas aconteceram devido ao consentimento da maioria dos representantes políticos nas esferas de governo (municipal, estadual ou nacional).

Enquanto que os anos de 1990 e início dos anos 2000 foram marcados por governos de caráter neoliberal para a educação, os quais, entre outras coisas,

designaram poucos investimentos a esse setor e não permitiam a participação dos profissionais da Educação Básica no delineamento da área, os governantes que vieram após 2003, com exceção do atual, mantiveram características de políticas neoliberais, mas promoveram, entre outras ações, o aumento nos investimentos à educação e participação social nas decisões educacionais, as quais são muito significativas para a área.

No ano de 2013, foram dados os primeiros passos para a consolidação do processo de construção da BNCC, os quais ocorreram por meio de reuniões, fóruns e debates no âmbito de representantes governamentais da educação; de representantes governamentais relacionados ao setor empresariado ou às entidades privadas nacionais ou internacionais; da esfera empresarial (instituições privadas nacionais e internacionais); e do seguimento popular. Identificou-se que o setor empresariado ganhou protagonismo na defesa de um currículo comum ao país, o qual foi representado pelo Movimento Todos pela Educação (bem como seus parceiros) e a Fundação *Lemann*. Os discursos desse setor baseavam-se na necessidade do estabelecimento de um currículo comum ao país, fundamentado nas normativas brasileiras – CF, LDBN e PNE 2014-2024 –; na defesa de que as avaliações nacionais definem o currículo e, uma vez definido, ele organizará a avaliação; e na concepção de que as avaliações ajudam a promover a identificação da defasagem, para que se possa buscar uma solução. Essas justificativas também foram utilizadas por alguns representantes de governo sem relação com o setor empresarial e outros que já foram/estão ligados ao TPE/parceiros/ Fundação *Lemann*.

Os acordos para a aprovação do processo de construção da Base se deram por incentivos de vários agentes ligados ou não a essas instituições e documentos legislativos. Mesmo com o estabelecimento de um currículo comum na CF de 1988, no documento final da CONAE 2010, na LDBN e nas DNCs 2013, os debates permaneceram silenciosos. Não contentes, essas entidades, com destaque para o TPE e alguns representantes do governo (relacionados a elas e a outras instituições internacionais) trouxeram novamente os debates a público e conseguiram a aprovação em congresso para a construção de uma base nacional comum ao país. Concomitante a essa aprovação, verificou-se que a Fundação *Lemann* ajudou, juntamente com o Consed e Undime, na organização dos debates acerca da Base, os quais também contaram com a

participação de membros do TPE, professores de instituições superiores de educação, representantes do governo e profissionais da Educação Básica.

Identifica-se, nessas duas entidades – TPE e Fundação *Lemann* – consonâncias entre as políticas voltadas à educação em nível internacional. Em relação ao TPE, além de contar com representantes do Unicef, Banco Mundial/Bird, Pnud Brasil, Bid, Preal, entre outros, trouxe, em suas ações, orientações firmadas pelo Brasil na XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação para a geração dos bicentenários, realizada pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI. Já a Fundação *Lemann* trouxe orientações para o Brasil advindas de um documento educacional elaborado junto ao PREAL. No que tange às questões governamentais e internacionais, em 2011, o Banco Mundial, ao constatar a ascensão dos países de renda média como o Brasil, julgou ser o momento de aumentar a competitividade e o desenvolvimento de trabalhadores mais capacitados. Para tanto, o documento elaborado por ele – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial – trouxe orientações educacionais a serem desenvolvidas até 2020 e, entre elas, as reformas na área da educação.

Ao estabelecer comparação entre as orientações firmadas internacionalmente ou em parcerias com entidades do país, verificou-se algumas conformidades que, em geral, expressam a necessidade da aplicação eficaz dos financiamentos e dos padrões educacionais com a implantação de ferramentas de monitoramento em nível de investimento, de resultado avaliativo no âmbito dos educandos, dos professores e das escolas. Ao confrontar essas orientações com as proposições internacionais da década de 1990, observou-se que, mesmo com as transformações na sociedade, muitas recomendações ainda mantêm concordâncias em pleno ano vigente, 2018. Entretanto, as que mais se destacam são àquelas relacionadas à avaliação dos sistemas educacionais, dos educandos e dos professores a fim de mensurar a ‘qualidade educacional’; promover reformas nos sistemas avaliativos; ofertar uma formação escolar com conhecimentos, competências e habilidades requeridas pelas demandas do trabalho; “melhorar” o financiamento em educação de maneira eficaz; assegurar a qualidade e o acesso às crianças, jovens e adultos na educação com equidade; favorecer a conexão entre a educação e o emprego (educação técnica-profissional); fortalecer a

profissão docente “melhorando” os planos de carreira com valorização do mérito individual; e pensar a educação relacionada ao desenvolvimento, o que promove o ideal de formação escolar voltado às demandas do mercado. Nesse sentido, a formação humana, a reflexão e a formação para a cidadania estariam em segundo plano ou não seriam contempladas, e a formação inicial, formação continuada, os planos de carreiras dos profissionais da educação e o funcionamento das escolas sofreriam os impactos de uma política mercadológica.

O processo de construção dos documentos da Base se deu diante desse cenário de influências e considerações. Com a abertura de uma portaria, o MEC regularizou a participação dos profissionais/professores (equipe de assessores, coordenadores e especialistas) que iriam elaborar a Primeira e a Segunda Versões. Em junho de 2015, foi lançado o primeiro Portal da Base e, em setembro do mesmo ano, a Versão Preliminar foi tornada pública. Nessa etapa da elaboração da BNCC, houve a participação da sociedade civil por meio de consulta pública e de professores ligados às instituições de ensino superior que enviaram pareceres críticos. Essa forma de construção da BNCC marcou algo inédito para a educação, com a promoção de certo diálogo entre governo e população, o que viria a contribuir para a melhoria da Segunda Versão.

De modo geral, a Primeira Versão foi construída alinhada às normativas mais significativas que balizam questões educacionais, como a CF, a LDBN, as DCN 2013 e o PNE 2014-2024, mas não foram muito bem aclaradas no documento. As DCN e o PNE trazem a construção de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a preocupação com uma formação que possibilite princípios éticos, políticos, estéticos, cognitivos, entre outros. Essa Versão trazia doze direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e cinco Temas Integradores – que subsidiam discussões de temáticas necessárias para o convívio em sociedade e contemplavam todos os componentes curriculares. Mesmo que essa Versão não tenha trazido temáticas como “identidade de gênero”, “orientação sexual” e diversidade cultural e religiosa, o primeiro direito de aprendizagem assegura o respeito à diversidade. Entre os conhecimentos da biologia há menção à “orientação sexual”. Em relação ao texto introdutório das Linguagens, verificou-se que as questões do letramento apareceram como centrais e os demais componentes curriculares pareciam constar como uma

complementação, o que os colocava em segundo plano e conferia-lhes uma menor importância. Os objetivos gerais para a Educação Básica totalizavam seis, para o Ensino Fundamental, oito e para o Ensino Médio, nove. Embora tenha ocorrido toda uma movimentação de instituições nacionais para a aprovação e construção da BNCC, nessa Versão não é possível verificar referências relacionadas às entidades internacionais. Entretanto, uma vez sinalizadas essas influências, seu ideário acaba vindo à tona, seja em forma de discursos proferidos em encontros, seminários, palestras, ou de modo subliminar nos textos.

A elaboração da Segunda Versão procurou consensuar a proposta da equipe de especialistas que compôs a Primeira Versão, as sugestões dos leitores críticos e àquelas advindas da consulta pública. Essa Versão manteve a nomenclatura direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que já constavam na Versão anterior; mudou o nome de Temas Integradores para Temas Especiais com algumas diferenças, embora mantendo a mesma quantidade (cinco); trouxe o respeito à diversidade (origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa, entre outras) como um dos direitos da BNCC que se firmam em relação aos princípios éticos; e, ainda, quatro eixos de formação para o Ensino Fundamental; quatro dimensões; e quatro eixos de formação para o Ensino Médio. Essa Versão também firmou o compromisso com quatro políticas nacionais: a de formação de professores, a de materiais e tecnologias educacionais, a de infraestrutura escolar e a de avaliação da Educação Básica. Para além dessas políticas, ela também sinalizou a possibilidade da construção do SNE. Tanto no texto do SNE quanto no da Educação Ambiental (uma das modalidades da Educação Básica e um tema especial) apareceu o termo equidade, uma palavra que aparentemente traz o mesmo entendimento de igualdade, mas que na verdade, significa que o tratamento será diverso, nem todos o terão com qualidade. Apesar de haver um entendimento negativo para a palavra equidade em políticas públicas educacionais, do ponto de vista da universalidade, essa Versão se comprometeu com uma formação humana integral, de qualidade social e cidadã, mas trouxe algumas referências da Unesco para explicitar alguns termos da área, o que sinaliza consenso para com os ideais educacionais proferidos por essa entidade.

Após a divulgação da Segunda Versão e o encerramento dos seminários educacionais para discussões acerca da Base, foi elaborado o Relatório dos Seminários Estaduais da BNCC – Undime e Consed, no qual é possível verificar o entendimento do Consed de que o currículo do Ensino Médio deveria ser organizado por competências e que também pudesse haver flexibilização da BNCC para com essa etapa de ensino. Essa afirmação indicou que, embora a entidade tivesse pactuado com a proposta baseada em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (conforme as normativas e as considerações advindas dos pareceres críticos e consulta pública), entendia ser melhor outra proposta educacional para o Ensino Médio. Esse Relatório foi composto já na gestão do atual presidente Temer e na troca de integrantes da equipe do MEC e CNE, o que sinalizou mudanças no ideal de formação escolar.

Assim, a Terceira Versão rompeu com a construção democrática da BNCC, estabelecida por meio da pactuação interfederativa instituída no PNE 2014-2024 e com os termos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, também previstos nessa mesma normativa, com o artigo 35-A da LDBN e os direitos de aprendizagem baseados nos princípios das DCN. Houve uma sucessão de normas desrespeitadas com a justificativa de que o artigo 9 da LDBN também deixaria claro os dois conceitos decisivos para o desenvolvimento curricular do país, quais sejam, competências e diretrizes. Nesse sentido, a Terceira Versão trouxe uma formação por meio de habilidades e competências para a educação escolar, juntamente com um discurso da busca pela qualidade, equidade, igualdade, pleno desenvolvimento da cidadania, bem como uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Essa Versão também alterou o nome de Temas Especiais para Temas Integradores e aumentou mais duas temáticas, no total, sete; trouxe a temática sexualidade, mas não marcou termos como “identidade de gênero” ou “orientação sexual”; em compensação, apresentou na nona competência (Competências Gerais) a questão do respeito, o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, bem como seus saberes, identidades, culturas, potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, convicção religiosa, entre outros. A Terceira Versão trouxe também dez Competências Gerais para a Educação Básica e oito

Competências para a área de Linguagens. O documento não contempla a etapa do Ensino Médio e o componente curricular Ensino Religioso; não considera a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; nem a Política Nacional de Infraestrutura Escolar e a viabilização do Sistema Nacional de Educação. Outro ponto a ser observado é que essa Versão menciona que vários países expressam a tendência da construção de currículos referenciados em competências e afirma que esse enfoque também é adotado pela OCDE (que coordena o PISA) e pela Unesco (que instituiu o LLECE), assumindo, dessa forma, o ideário dessas duas instituições internacionais como referências para a educação brasileira e avaliação como um de seus principais objetivos.

A Versão Homologada, por sua vez, deu sequência ao mesmo ideal de formação escolar da Terceira Versão e acrescentou em seu texto o artigo 36 da LDBN, que trata das competências e habilidades para justificar que os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como as competências e as habilidades, são formas diferentes e intercambiáveis para designar algo comum. Tal afirmação oculta as verdadeiras intenções decorrentes das influências das entidades internacionais (Unesco, Cepal, Banco Mundial, OCDE e etc) e nacionais (TPE-parceiros e Fundação *Lemann*) ao longo do processo de construção e materialização das Versões, baseadas no ensejo de se promover a mensuração da educação para estabelecer comparações com outros países, inclusive os desenvolvidos.

Essa Versão trouxe um acréscimo de quatro redatores e mais três integrantes da comissão de Ensino Religioso. Manteve o nome Temas Contemporâneos e aumentou mais uma temática, culminando em oito. Trouxe, também, sete Competências Gerais para a Educação Básica; seis Competências para a área de Linguagens. Como princípios, essa Versão defendeu a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, apesar do ideal de formação escolar sinalizar para outro sentido. O Ensino Religioso voltou a constar nessa Versão, firmando o seu compromisso com não proselitismo; os termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” foram omitidos no documento e a justificativa do MEC se deu em função de que o CNE viria a elaborar normas específicas para essas duas temáticas. As Políticas Nacionais de infraestrutura escolar e a elaboração de materiais pedagógicos que estavam presentes na Segunda Versão e que, na Terceira, foram suprimidas, voltaram a

constar nesse documento, sendo também acrescentadas as ações acerca da elaboração de conteúdos educacionais para as tecnologias educacionais/digitais/comunicação, os quais passaram a constar como significativos ao processo escolar. O SNE, assim como na Terceira Versão, não aparece sinalizado na Versão Homologada.

Em relação à construção dos documentos para o componente curricular da Educação Física, verificou-se que, na Primeira Versão, a proposta buscou alinhar-se aos propósitos republicanos da Educação Básica ao possibilitar a preservação e a reconstrução da herança científica e cultural acumuladas em forma de conhecimentos sistematizados. Ela também foi orientada pela cultura corporal de movimento. Seus conhecimentos mantiveram conteúdos comuns, em nível de Brasil (brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, lutas), com acréscimo de três outros conhecimentos (práticas corporais de aventura, práticas corporais alternativas e exercícios físicos), os quais, receberam considerações positivas e críticas. Ao invés de abarcar o nome dança, o documento apresentou a nomenclatura “práticas corporais rítmicas”, temática que sofreu várias observações por parte dos leitores críticos. Alguns sugeriram que, a partir da Segunda Versão, houvesse a menção às práticas corporais do meio líquido; e a sinalização no texto da Educação Infantil de que o componente da Educação Física e os conteúdos ligados à questão corporal fossem ministrados pelo professor da área. Também foram estabelecidas oito dimensões de conhecimento. No texto da Educação Física, é possível notar o direcionamento a uma formação escolar com características mais humanitárias.

Na Segunda Versão, o componente da Educação Física deu sequência ao compromisso com uma educação que respeitasse a questão cultural e com uma formação humanística. Seus elaboradores buscaram contemplar, na medida do possível, as sugestões advindas da consulta pública e dos pareceres críticos. Essa Versão trouxe as mesmas dimensões de conhecimento, presentes na Versão anterior. Em função de inúmeras críticas, os exercícios físicos e as práticas corporais alternativas foram descontinuados enquanto temáticas da área. As práticas corporais de aventura permaneceram e a nomenclatura práticas corporais rítmicas foi alterada para dança. A estrutura do Ensino Fundamental permaneceu a mesma da Versão anterior, com alterações na escrita; já a estrutura do Ensino Médio passou por alterações sendo

organizada por dez Unidades Curriculares. Na Segunda Versão foi materializada a menção às práticas corporais do meio líquido, algo requisitado por alguns dos pareceres críticos da Versão anterior.

Na Terceira Versão, a construção do documento da Educação Física contou com a participação de uma professora pertencente à equipe inicial de especialistas e à equipe do MEC. O texto desse componente curricular recebeu considerações de quatro leitores críticos pertencentes a instituições de ensino superior e demais pareceres enviados ao CNE. De modo geral, em relação ao texto e objetivos, o documento teve uma considerável redução quando comparado à Segunda Versão. Essa Versão trouxe onze Competências Específicas para o componente curricular da Educação Física; as mesmas práticas corporais da Versão anterior; e oito dimensões do conhecimento.

Na Versão Homologada, o componente da Educação Física manteve a estrutura e a organização da Versão anterior para as duas etapas do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. As unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências mantiveram-se as mesmas da Versão anterior, havendo o acréscimo de algumas informações e diminuição de outras. Apesar do documento Homologado, como um todo, ser constituído com o acréscimo de autores, para o componente da Educação Física não houve alteração da redatora, a qual já estava presente na Terceira Versão.

Por fim, entre os avanços para o componente da Educação Física, verificou-se a ampliação de conhecimentos, não só os do meio urbano, mas àqueles que expressam o contato com a natureza e o meio líquido. Também foi observada a manutenção de uma proposta voltada à formação humana e a compreensão do movimento humano no âmbito da cultura corporal de movimento, o que permite o acesso a um amplo universo cultural que abarca saberes corporais, experiências lúdicas, estéticas, emotivas, entre outras. Já as limitações, em linhas gerais, relacionam-se ao ideário de formação, presente na BNCC. Embora os objetivos da formação em Educação Física tenham tentado preservar as finalidades constantes nas duas Versões iniciais (quando o objetivo maior do documento homologado dá outro direcionamento às habilidades e competências), não há como garantir que um único componente curricular guiar-se-á por um ideal de formação humana. Entretanto, como quem materializa as propostas educacionais na prática pedagógica são os professores, existe a possibilidade de se romper a barreira

ideológica e possibilitar um outro ideal de formação, fora dos princípios de mercado. Caso contrário, se esses princípios forem considerados, não só a Educação Física, mas outros componentes correrão o risco de não serem considerados como significativos ao processo de escolarização, culminando em desvalorizações e, conseqüentemente, em suas exclusões do currículo.

5 REFERÊNCIAS

AGLIARDI, Delcio Antonio; WELTER, Cristiane Backes; PIEROSAN, Maristela Rates. O Novo Plano Nacional Decenal de Educação e as Políticas Educacionais de Estado: Velhas Metas Novos Desafios. In: IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012, p. 1-18.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

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

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out.-dez. 2014.

ANDERAOS, Margareth. **Contribuições – 3ª Versão BNCC – 25/08/2017**. Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

ANDERSSON, N. **Et alors l'onu? Cinquante ans déjà!** Paris: Editions Charles Corlet, 1994.

ANPED. **Moção Contrário à Base Nacional Comum Curricular**. Moção 12, outubro de 2015. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf>. Acesso em: out. de 2017.

_____. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, novembro, 2015b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: out. de 2017.

_____. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso em: out. de 2017.

ANTUNES, André; EPSJV.FIOCRUZ. **A quem interessa a BNCC?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 23/11/2017. Disponível em:

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em dez. 2017.

ARAGÃO, Marta Genú. **Ressignificação do movimento em práticas escolares: o diálogo, a consciência, a intencionalidade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (ORGs). **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARAÚJO, Luiz. Os Fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 2, p. 24-31, set. 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

ARRUDA, Marcos. **Dívida E(x)terna: para o capital, tudo; para o social, migalhas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BALL, Stephen. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación Examen del Banco Mundial**. 1 ed., espanhol, jan. 1996. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>>. Acesso em: mai. de 2017.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, Washington DC, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: nov. de 2017.

BARBANTI, Valdir. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006.

BARELA, José Angelo. **Parecer Crítico – Base Nacional Comum Curricular: Componente Educação Física**. Leitura Crítica, 2017.

BARRETO, Pedro Henrique. História - Bretton Woods. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, ano 6, não paginado, edição 50, 2009. Disponível em:

<http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: mai. de 2017.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Revista Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BID. **Conheça o BID**. Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2017. Disponível em: <<http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/sobre-o-banco-interamericano-de-desenvolvimento,5995.html>>. Acesso em: jun. de 2017.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BORGES, Liliam Faria Porto. A herança do pensamento de Dewey no debate educacional no Brasil dos anos de 1990. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 29, p. 46-57, mar. 2008.

BOWE, Richard; BALL, *Stephen J.* **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRACHT, Valter. **A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade**. In: _____. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 41-54, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: fev. de 2017.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: mai. de 2017.

_____. **Lei nº 9394/96. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: fev. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino de primeira à quarta série – v. 1. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física – Ensino de primeira à quarta série – v. 7. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional – Educação Infantil.** v. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional – Educação Infantil.** v. 2. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Referencial Curricular Nacional - Educação Infantil.** v. 3. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução – Ensino de quinta a oitava séries – v. 1. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física – Ensino de quinta a oitava séries – v. 8. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Ministério da Educação-MEC, Brasília, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais +:** Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos

Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: nov. de 2017.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009** - Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: abr. 2018.

_____. **Documento Final - I Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010**. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso em: nov. de 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: fev. de 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE – 2014**. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: fev. de 2017.

_____. **Documento Final - II Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014**. Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2014b. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/>. Acesso em: nov. de 2017.

_____. **A Constituição Federal. Página do Palácio do Planalto**. 2015a. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/constituicao-federal>. Acesso em: fev. de 2017.

_____. **Portal da Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. De 30 de julho de 2015 à 05 de abril de 2017. 2015b. Ministério da Educação – MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: fev. de 2017.

_____. **Acesso a educação e saúde**. Ministério do Desenvolvimento Social. 2015c. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/acesso-a-educacao-e-saude/acesso-a-educacao-e-saude>. Acesso em: nov. de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Preliminar**. Ministério da Educação. Setembro de 2015d. Disponível em <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: mar. de 2017.

_____. **Legislação: Conheça o material legislativo produzido no Brasil**. Planalto – Presidência da República. 2016a. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: fev. de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – 2ª Versão Revista.** Ministério da Educação. Abril de 2016b. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: mar. de 2017.

_____. **Números finais das contribuições propostas ao componente curricular Educação Física no documento preliminar da BNCC.** 1ª Versão, 16 de março 2016, 2016c.

_____. **Posicionamento conjunto de CONSED e UNDIME sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.** Síntese dos Seminários Estaduais da BNCC, 2016d.

_____. BRASIL. **Sumário Executivo.** BNCC, 2016e.

_____. BRASIL. **Síntese da Contribuição dos Estados.** Anexo 1 – Síntese da 2ª Versão, 2016f.

_____. **Ideb – Apresentação.** Página do MEC, 2016g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es?id=180>. Acesso em: abr. de 2018.

_____. **Apresentação - História.** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: abr. de 2017a.

_____. **PNE em Movimento.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar. de 2017b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental - 3ª Versão.** Ministério da Educação. Abril, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

_____. **Estudo Comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final.** Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. Ministério da Educação - MEC. Abril de 2017d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Comparativo.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

_____. **Política Externa – Banco Mundial.** Ministério das relações Exteriores. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>>. Acesso em: jun. de 2017e.

_____. **Notícias Gerais.** 2017f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=noticias&Itemid=86>>. Acesso em: mar. de 2017.

_____. **Novo Portal da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** De 06 de abril de 2017 até o momento. Ministério da Educação – MEC. 2017g. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: set. de 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental – Versão Homologada.** Ministério da Educação. Abril, 2017h. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: dezembro de 2017.

_____. **Educação Básica.** Página do INEP, Governo do Brasil - Ministério da Educação. Abril, 2017i. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>. Acesso em: dezembro de 2017.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2017j. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: abr. de 2017.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. **Parecer sobre o documento Preliminar de Educação Física.** Parecer crítico enviado ao MEC, fev., 2016.

BRZEZINSKI, Iria. Princípios da Carta de Goiânia/IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. **RBP**, v. 29, n. 2, p. 223-241, mai.-ago. 2013.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil – Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Walter; CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Planejamento e Educação no Brasil.** São Paulo: Editora Cortez - Autores Associados, 1990.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; PINTO, José Marcelino de Rezende; GUIMARÃES, José Luis. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 817-839, set.-dez. 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 11º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

CASPERSEN, C.J.; POWELL, K.E.; CHRISTENSON, G.M. Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Report**, v. 100, p.126-131, 1985.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998.

CAZELLA, Silvio Cesar; BHEAR, Patricia; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen; FREITAS, Rodrigo. Desenvolvendo um Sistema de Recomendação de Objetos de Aprendizagem baseado em Competências para a Educação: relato de experiências. In: 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBIE, 2012. p. 1-10.

CAZELLA, Silvio César; SILVA, Ketia Kellen; BHEAR, Patricia; FREITAS, Rodrigo. Recomendando objetos de aprendizagem baseado em competências em EAD. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 9, n. 2, p. 1-10, dez. 2011.

CBCE. **Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo Mec**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, mai., 2017.

CBE. Carta de Goiânia. **IV Conferência Brasileira de Educação (CBE)**, 2 a 5 /09/1986. Disponível em: <http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoia%C3%A2nia1986_4cbe.pdf>. Acesso em: out. de 2017.

CEPAL. **Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa**. NU-CEPAL, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set.-dez. 2012.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A Globalização da Pobreza: Impactos das Reformas do FMI e do Banco**. São Paulo: Moderna, 1999.

CONCEIÇÃO, Sergio Henrique da. Perspectivas e Desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) no Contexto do Financiamento da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, n. 1, p. 35-54, jan.-jun. 2016.

CONFEEF. **1º Parecer – 04/07/2017**. Conselho Federal de Educação Física, Ofício 805/2017, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017a.

_____. **2º Parecer – 28/07/2017**. Conselho Federal de Educação Física, Ofício 944/2017, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017b.

_____. **3º Parecer – 11/09/2017**. Conselho Federal de Educação Física, Ofício 1221/2017, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017c.

CORRAGIO, José Luiz. Anexo: Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Rev. Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, abr.-jun. 2015.

COUTO, Maria Clara. Anexo: Debates realizados no seminário “O Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil”. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

COUTO, Ronaldo Costa. **A história Viva do BID e o Brasil**. Washington: BID, 1999.

CREF2/RS. **Parecer da 3ª Versão da BNCC**. Conselho Regional de Educação Física, 2ª Região – Rio Grande do Sul, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

CREF3/SC. **Parecer da 3ª Versão da BNCC**. Conselho Regional de Educação Física-CREF3 – Santa Catarina, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

CREF12/PE. **Parecer da 3ª Versão da BNCC**. Conselho Regional de Educação Física, 12ª Região – Pernambuco, Ofício Presidente/CREF12/PE/230/2017, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

CREI, 2017. **Sob críticas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada**. Centro de Referências em Educação Integral, Reportagem, 15/12/2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/>>. Acesso em abr. de 2018.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 51-75, 2003.

CSBCE. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Implicações para o fazer docente (Palestra). In: VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2016, Criciúma. **Anais...** Criciúma: CSBCE, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: ago. de 2017.

DEL VECCHIO, Fabricio Boscolo; FRANCHINI, Emerson. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-SP**, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/texto_de_competencias_isabel_dias.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/dias-lopez.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Angela Mara de Barros. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: **1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**. Unioeste, Cascavel, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. **Políticas Públicas e Gestão da Educação. Polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai.-ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: abr. de 2018.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Ed. Papyrus, 10ª Edição, 1998.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Revista Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, nov. 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FADELI, Thiago Tozetti; FERRI, Marco Antonio Parente; SILVA, Roseli Sandra; JUNIOR, Luiz Gonçalves. Arco da velha: resgate e vivência de brinquedos e

brincadeiras populares. In: **XV Encontro Nacional de Recreação e Lazer - Lazer e Trabalho: Novos Significados na Sociedade Contemporânea**. Santo André, 2003. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/enarel_arco.PDF>. Acesso em: fev. de 2018.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A Nova pedagogia Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. A reinserção de jogos populares nos programas escolares. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 44-65, 1996.

FAUST, Juliana Matias. Metas educativas para a geração do bicentenário: propostas internacionais para políticas locais. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 97-106, 2011.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

FERREIRA, Heraldo Simões. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**, n. 135, p. 36-44, nov. 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-20, jan.-jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004>. Acesso em: maio de 2017.

_____. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

_____. Banco Mundial e educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/364.pdf>>. Acesso em: maio de 2017.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia M. C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

FRANCHINI, E.; TAKITO, M.Y.; RODRIGUES, F.B.; MANOEL, E.J. Considerações sobre a inclusão de atividades motoras típicas de artes marciais em um programa de Educação Física. **Proceedings do II Congresso de Iniciação Científica da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo**, p. 65-69, 1996.

FRANCO, Laercio Claro Pereira. **Atividades Físicas de Aventura na Escola: uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo.** 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)– Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Base Nacional Comum com avaliação amostral.** Avaliação Educacional – Blog do Freitas, 18/11/2014. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/18/base-nacional-comum-com-avaliacao-amostral/>>. Acesso em: nov., 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011.

FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES. **Leitura Crítica – 3ª Versão BNCC.** Instituições: Fundação Roberto Marinho (FRM), Instituto Península (IP), Instituto Rodrigo Mendes (IRM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Colaboradores: Edilson de Jesus Manoel, Guilherme Carvalho Franco da Silveira, Luis Henrique Martins Vasquinho, Tatiana Passos Zylberberg, Maria Eleni Henrique da Silva, Eduardo Mota e Silva, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017a.

FRM/IP/IRM/PNUD/COLABORADORES. **Leitura Crítica - 3ª Versão BNCC.** Instituições: Fundação Roberto Marinho (FRM), Instituto Península (IP), Instituto Rodrigo Mendes (IRM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Colaboradores: MANOEL, Edilson de Jesus; FREITAS, Amanda Fonseca Soares; SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; NICÁCIO, Luiz Gustavo; CAMPOS, Tulio; ALMEIDA, Admir Soares de; GOMES, Rodrigo Oliveira; VASQUINHO, Luis Henrique Martins; ZYLBERBERG, Tatiana Passos; NETO, Luiz Sanches; VENÂNCIO, Luciana; SILVA, Eduardo Mota. Parecer Crítico enviado ao CNE, out., 2017b.

GALIAN, Cláudia Valentina A.; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Michel Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento poderoso” à defesa do “conhecimento poderoso”.** **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out.-dez. 2014.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Revista Praxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan.-jun. 2011.

GARIGLIO, José Angelo. **Parecer sobre o documento preliminar do componente curricular da educação física na base nacional comum curricular**. Parecer crítico enviado ao MEC, 2016.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. 2009. Disponível em: <<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>>. Acesso em: maio de 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. As diretrizes políticas da UNESCO para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil. In: 23º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE, 2007. p. 1-18.

GONÇALVES, Reinaldo. **A nova economia internacional: uma perspectiva brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Parecer sobre Base Nacional Comum Curricular Terceira Versão**. Leitura Crítica, 2017.

GUIMARÃES, Géssica et al. **Considerações acerca da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – História**. Associação Nacional de História – ANPUH, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>>. Acesso em: out. de 2017.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/arquivos/64/22/CPA_Sinaes_Plano_Desenvolv_Educacao_Haddad_2008.pdf>. Acesso em: nov. de 2017.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n. 1, jan. 2009.

HÖLFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

JACOMELI, Maria Regina Martins. As políticas educacionais da nova república: do governo Collor ao Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul.-dez. 2011.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; MESSINA, Natália. As mudanças no ensino médio e sua relação com a internacionalização da educação superior brasileira. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 130-147, jan.-jun. 2016.

KLEIBER, D.A. Implicaciones del compromiso y la separación como experiencias de ocio relativas al desarrollo humano. In: CABEZA, M.C. (ed.). **Ocio y desarrollo humano**: Propuestas para al 6º Congreso Mundial de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.

KINZO, Maria D'Alva G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **Revista São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 3-12, out.-dez. 2001.

KORITIAKE, Luiz Antonio. Atuação dos organismos internacionais na educação. In: Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação-VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação-IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. 64, 2010, Elvas (PT)-Cáceres e Mérida (ESP). **Anais...** Elvas-Cáceres e Mérida: ANPAE, 2010. p. 1-21
Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/64.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017. p. 1-21

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1989.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas Públicas de Educação nos anos 90**. 2000. f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Seminário Internacional de Educação-RS**, v. 27, n. 2, mai.-ago. 2001. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_comp_etrab_esc.pdf>. Acesso em abr. 2018.

KUNTZ, Rolf. Os direitos sociais em xeque. **Revista Lua Nova**. São Paulo, n. 36, p. 149-202, 1995.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAKATOS, Marina de Andrade; MARCONI, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia Do Desenvolvimento À Ideologia da Globalização: A Educação Como Estratégia do Banco Mundial Para “Alívio” da Pobreza**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, edição 3, artigo 3, p. 19-30, 1999.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno Lemos. Educação Física escolar, ensino médio: entre a legislação e a ação. **Revista EFDeportes.com.**, Argentina, Ano 13, n. 130, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-entre-a-legislacao-e-a-acao.htm>>. Acesso em: out. de 2017.

LICHTENSZTEJN, Samuel; BAUER, Monica. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial – Estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIMA, Katia. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala**. Portal Andes-SN, 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>>. Acesso em: jul. de 2017.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: Em busca de interlocução. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 219-241, jan./abr. 2012.

LIMA, Maria de Fátima Monte; PRETTO, Nelson De Luca; FERREIRA, Simone de Lucena. Novas Mídias digitais e Educação: tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo. In: BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette; TAKASHI, Tome (Orgs.). **Mídias Digitais: convergência tecnológica e inclusão social**. São Paulo: Paulinas, 2005.

LIMAVERDE, Patricia. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **X NUPEAT–IESA–UFG**, v. 5, n. 1, p. 78-97, jan.-jun. 2015.

LOPES, Reinaldo José. **Educação física tenta não ser só bate-bola, mas ambição é excessiva**. Folha de São Paulo-Digital, 11/09/2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1812099-educacao-fisica-tenta-nao-ser-so-bate-bola-mas-ambicao-e-excessiva.shtml>>. Acesso em: out. de 2017.

LÜDKE, Melga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out.-dez. 2014.

MACHADO, Roseli Belmonte; LOCKMANN, Kamila. Base Nacional Comum, Escola, Professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, out./dez. 2014.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. As três dimensões do conteúdo na educação física: tematizando as lutas na escola pública. **Conexões**, Campinas, v. 11, n.

4, p. 195-211, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637599/5290>>. Acesso em: fev. de 2018.

MANOEL, Edilson de Jesus; SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; VASQUINHO, Luis Henrique Martins; ZYLBERBERG, Tatiana Passos; SILVA, Maria Eleni Henrique da; SILVA, Eduardo Mota. **Leitura Crítica - 3ª Versão BNCC**. Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf>>. Acesso em: jul. de 2017.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARINHO, Alcyane; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de Aventura como conteúdo da Educação Física: reflexões sobre seu valor educativo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, v. 10, n. 88, p. 1-8, 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm>>. Acesso em: jan. 2018.

MARTINS, André Silva. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

MARTINS, Erika Moreira. “**Movimento Todos pela Educação**”: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Guilherme d’Oliveira. **Unidade e diversidade, educação e cidadania**. Europa, Colóquio: Educação e Sociedade, p. 41-60, 1992.

MIEIB. **Nota de Esclarecimento e Manifestação de Posicionamento do Comitê Assessor e Equipe de Especialistas que atuaram na elaboração da Base nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas.pdf>>. Acesso em: out. de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação Superior no PNE (2014-2024): Apontamentos Sobre as Relações Público-Privado. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015, Florianópolis, Anais... Florianópolis: ANPED, 2015, p. 1-17.

MITUAOKA, Ingrid. **Sob justificativas equivocadas, governo Temer anuncia investimento no Ensino Médio integral**. 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-justificativas-equivocadas-governo-temer-anuncia-investimento-no-ensino-medio-integral/>>. Acesso em fev. 2018.

MONTEIRO, Fabricio Monteiro. **A Educação Física Escolar e a LDB**. Faculdade Estácio – SP, 2014. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/semef%202014/Mesa%20Fabricio_Monteiro_-_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_F%C3%8DSICA_ESCOLAR_E_A_LDB.pdf>. Acesso em: out de 2017.

MORAES, Reinaldo C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?** 2001. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf>. Acesso em abr. de 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: mai. 2017.

MOURA, Eliel da Silva. A Construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013, p. 1-16. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3246_texto.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

MPED. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006.

MUNDY, Karen. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In: BONAL, Xavier; TARABINI-CASTELLANI, Aina; VERGER, Antoni (Orgs.). **Globalización y Educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Revista Lutas Sociais**, PUC-SP, n. 1, p. 1-11, 1996.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira Versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia: XX COMBRACE e VII CONICE, 2017, p. 1-6.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEY, Antonio. **Política Educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

NUNES, Fábio Santana. **Dispensa nas aulas de educação física no ensino médio**: legalidade e legitimidade. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): como está essa relação? **RA'E GA**, v. 24, p. 92-107, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/raega/article/view/26210/17480>>. Acesso em: maio de 2017.

OEI. **Metas educacionais 2021**: A educação que queremos para a geração dos bicentenários. Organização dos Estados Ibero-americanos-OEI. Documento elaborado a partir do acordo firmado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação celebrada em El Salvador em 19 de maio de 2008. Madrid, set. 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em: nov. de 2017.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Educação Física no Ensino Médio - Período Noturno**: um estudo participante. 1999. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999a.

OLIVEIRA, Antônio Ricardo Catunda de. **Parecer 3ª Versão – BNCC**. Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo Sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 61-74, mai.-jun.-jul.-ago. 1999b.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; TEIXAIRA, Beatriz de Basto. As Políticas de Financiamento da Educação Básica da Última Década: do Fundeb ao Fundeb. In: V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: V Simpósio Internacional ..., 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC10.pdf>>. Acesso em: ago. de 2017.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Organização das Nações Unidas e Governo Federal, Tradução, 2016. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf>. Acesso em abr. 2018.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “Capital Humano”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 185-191, jul. 2001.

PAIVA, Thais. **O viés meritocrático da Educação no governo Temer**. Carta Capital, 20/05/2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-vies-meritocratico-da-educacao-no-governo-temer/>>. Acesso em mar. de 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 15-19, set. 1997.

PANATHLON-FIEP. **Parecer da 3ª Versão da BNCC – 25/08/2017**. Panathlon Internacional Distrito Brasil – Federação Internacional de Educação Física – Brasil, Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

PANETTO, Josvania. **Contribuições 3ª Versão – BNCC**. Parecer Crítico enviado ao CNE, 2017.

PASTOR, L.M.V.; PASTOR, L.M. Tratamiento de la educación ambiental desde el área de Educación Física. Problemática y propuestas de acción. **Apuntes**: Educación Física y Deportes, Barcelona, n. 50, p. 76-81, 1997.

PAVÍA, Víctor. **Dicionário Crítico de Educação Física – 3ª Edição Revisada e Ampliada**. GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). Ed. Unijuí, 2014.

PEREIRA, Dimitri Wuo; ARMBRUST, Igor; RICARDO, Denis Prado. Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 12, n. 1, p. 18-34, jan.-jun. 2008.

PEREIRA, Mariana Lolato. **A formação acadêmica do professor de Educação Física: em questão o conteúdo da Dança**. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade)– Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto Nordeste de Educação Básica e o Fundescola: uma análise do discurso governamental e do banco mundial sobre a qualidade do ensino**. 2007. 149f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A.; PINTO, M.; CARBUCCI, P. **Federalismo e políticas na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, mai.-ago. 2012.

PERONI, Vera. **As Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil**. Tese (promoção a Professor Titular da Carreira do Magistério Superior), UFRGS. 2016.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul.-dez. 2017.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escolas**, v. 3, n. 4. Brasília, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 323-340, mai./ago. 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. O Impacto Financeiro da Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Contexto do FUNDEB. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 605-624, mai.-ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15128/12931>. Acesso em: nov. de 2017.

PNUD. **Panorama**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/ourwork/overview.html>>. Acessado em julho de 2017. Acesso em: ago. de 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. Resolução CONFEF nº 046/2002. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/resolucao-confef-n-046-2002/3223>>. Acesso em: fev. de 2018.

PREAL&FUNDAÇÃO LEMANN. **Saindo da inércia? Boletim da educação no Brasil: 2009**. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL & Fundação Lemann, 2009. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/boletim_preal_final_marco2010.pdf. Acesso e: dez. de 2017.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (Orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2015.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO; Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

_____(Orgs). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Imprensa Universitária, Fortaleza, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

REZER, Ricardo. **Base Nacional Comum Curricular: horizontes para a educação básica – o campo da educação física em discussão...** Parecer crítico enviado ao MEC, 2016.

ROCHA, Ana Angelita. O “nacional” nos documentos curriculares: uma exploração empírica. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; GAUDIO, Rogata Soares Del; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira (Orgs). **Conhecimento da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica.** IGC, 1ª Edição, Belo Horizonte, 2017.

RODRIGUES, Ana Carolina Marchetti; CIPPOLA, Marina Sabaine. **A escola como espaço de vivência da dimensão política.** Campo Grande News, set., 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/artigos/a-escola-como-espaco-de-vivencia-da-dimensao-politica>. Acesso em: dez. 2017.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **Parecer Crítico da Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens, componente curricular - Educação Física.** Parecer crítico enviado ao MEC, jan., 2016.

RODRIGUES, Maria. **Manual teórico e prático de educação física infantil.** 8ª Edição. São Paulo: Ícone, 2003.

RODRIGUES, Matheus. **2ª versão da Base Curricular revisa polêmicas de história e de português.** Globo.com., 03/05/2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-apresenta-segunda-versao-da-base-nacional-comum-curricular.ghml>>. Acesso em: out. de 2017.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997.

ROSEMBERG. **Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional.** In: NORA KRAWCZYK; MARIA MALTA CAMPOS; SÉRGIO HADDAD. (Org.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. 1 ed., Campinas, SP: Autores Associados, p. 63-94, 2000.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Revista Conexões:** Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 1, p. 145-170, jan.-mar. 2013.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; SOUSA, Carolina Pingret de; SANTOS, James Richard S.; PEREIRA, João Vicente; PINTO, José Marcelino de Rezende; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MELLO, Márcio Correa de; NÉSPOLI, Vanessa.

Estatística dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan.-dez. 2002.

SAMPAIO, Letícia Biruel. **O Banco Mundial e o documento “Aprendizagem para Todos – estratégia 2020 para a educação”**: uma análise da indução ao setor privado. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

SANTOS, Antonio Raimundo dos Santos. **Metodologia Científica**: A construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Gislaine. Ética e educação. **Programa Ética e Cidadania - construindo valores na escola e na sociedade**, 2001. Disponível em: <<http://150.164.100.248/espanhol/pdf%5C%89tica%20e%20cidadania%5C%89tica%20e%20educa%5C%A7%3A3o.pdf>>. Acesso em: 5 de jan. de 2018.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **A nova lei da educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Autores Associados: Campinas, 2009a.

_____. **Sobre o PDE**. Entrevista concedida a Gustavo Heidrich. 2009b. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/745/dermeval-saviani-o-pde-esta-em-cada-escola>>. Acesso em: 22 de nov. de 2017.

_____. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>>. Acesso em: 9 de mar. de 2017.

_____. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai.-ago. 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Ano XI, nº 13, nov. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408/13211>>. Acesso em: jan. 2018.

SEITENFUS, Ricardo. **Manual das organizações internacionais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 4 ed. 2005.

SENA, Paulo. A legislação do FUNDEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 319-340, mai.-ago. 2008.

SEREZA, Haroldo Ceravolo. **Bolívia, 1995: breve histórico do neoliberalismo**. 2014. Disponível em: < <http://old.operamundi.com.br/blog/samuel/agora/bolivia-1995-breve-historico-do-neoliberalismo/>>. Acesso em: mai. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB/1996 **Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Camilla Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação: A evolução das políticas do Banco Mundial A evolução das políticas do Banco Mundial. SILVA, CAMILLA CROSO (Orgs.). **BANCO MUNDIAL em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. Ação Educativa- ActionAid Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf>. Acesso em: ago. de 2017.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez. 1992.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SOARES, Marta Genú. **Base Nacional Comum Curricular: parecer sobre o documento Preliminar de Educação Física**. Parecer crítico enviado ao MEC, jan., 2016.

SOUSA, Sandra. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física**. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SOUZA, Vânia F. Matias de. **Parecer sobre o documento preliminar da BNC**. Parecer crítico enviado ao MEC, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Leitura crítica do texto de Educação Física da BNCC**. Leitura Crítica, 2017.

SPÍNOLA, Vera. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 5, n. 9, p. 102-114, jan. 2004.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1512-1529, out.-dez. 2014.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI FILHO, Sandro. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivos de Ciências do Esporte**. v. 1, n. 1, p. 60-66. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/245/366>>. Acesso em: 15 de fev. de 2018.

TIRAMONTI, Guillermina. Após os anos 90: Novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (Orgs). **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TOFLER; GEOFFREY H., Mittleman MURRAY A.; Muller JAMES E. Physical activity and the triggering of myocardial infarction: the case for regular exercise. **Heart**, 75, p. 323-325, 1996. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC484302/pdf/heart00016-0007.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

TOKARNIA, Mariana. **Após revogar escolhas de Dilma, Temer nomeia 12 conselheiros de educação**. Agência Brasil – EBC, 05/07, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/apos-revogar-escolhas-de-dilma-temer-nomeia-12-conselheiros-de-educacao>. Acesso em mar. de 2018.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009.

TPE. **Todos pela Educação 2006-2009**. São Paulo, Todos pela Educação-TPE, 2006. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/a39c49dd-b993-43e1-a501-cbdeb660463c.pdf>>. Acesso em: nov. de 2017.

_____. **História, conquista e visão de futuro. Edição comemorativa do primeiro ano do compromisso Todos pela Educação**. São Paulo, Todos pela Educação, 2007.

_____. **Todos pela Educação - Apresentação, metas, bandeiras e atitudes**. Movimento Todos pela Educação. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-atitudes>>. Acesso em: set. de 2017.

TRINDADE, Monique Nayara Pantoja da; SILVA, Tiago Nazareno Moura da; GUSMÃO, Andre Luís da Silva; SAMPAIO, Ana Paula de Mesquita.

Educação Física na Educação Infantil. In: III CONCENO – O norte da Educação Física e Ciências do Esporte: história e desafios para os dias atuais, 2010, Castanhal e Belém (PA). Anais... Castanhal e Belém: III CONCENO, 2010, p. 1-7. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/3conceno/3conceno/paper/view/4730>. Acesso em: fev. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O plano nacional de educação em disputa no governo Lula. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 16, v. 1, p. 19-30, jan.-jun. 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: jul. de 2017.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar-Senegal, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: jul. de 2017.

_____. **Glossário de Terminologia Curricular**. 2016a. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos**. Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2016b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

_____. **Education for people and planet Creating sustainable futures for all Regional Overview: Latin America and the Caribbean Education 2030**. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_GEM_Report_Latin_America_Cecilia_en_2016.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

_____. **News – Representação da UNESCO no Brasil**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Apresentação. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/>>. Acesso em: mar. de 2017.

UNESCO-UIS. **Glossary**. Unesco-Stitute for Statistics, 2012. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/glossary>>. Acesso em: fev. 2018.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Fundo das Nações Unidas para

Infância e Adolescência-Unicef. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien-Tailândia, 1990.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

VIANNA, Alexandre Jackson Chan. **Parecer sobre Versão 3 da BNCC para Educação Física**. Leitura Crítica, 2017.

VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de financiamento do Banco Mundial no setor educacional: um estudo da proposta do PROEM. **Revista HISTEDBR On-line**, p. 1-15, 2006. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20eunice%20franca%20volsi.pdf>. Acesso em: ago. de 2017.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, p. 1-18, out. 2014.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: 25^o Simpósio Brasileiro e 2^o Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 25^o Simpósio Brasileiro e 2^o Congresso Ibero-Americano..., 2011. p. 1-13. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: set. de 2017.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa: **A recontextualização curricular na escola em tempo integral**: um estudo comparado Brasil-Estados Unidos-Alemanha. Belo Horizonte. Projeto CEP, 2013.

6 ANEXOS

Quadro 26. Quadro comparativo que relaciona proposições advindas dos organismos educacionais

DOCUMENTOS	INSTITUIÇÕES/ CONFERÊNCIAS	CONSONÂNCIAS ENTRE OS DOCUMENTOS
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – 1990	Unicef, Unesco, Banco Mundial e Pnud	1) Reforçar e ampliar a participação da família e sociedade na ação educadora-gestão escolar; 2) Melhorar as oportunidades de acesso e a atenção educativa à diversidade de necessidades dos alunos; 3) Promover o acesso à educação com equidade, com destaque para a educação inicial; 4) Garantir que as meninas tenham condições de acesso, permanência e de conclusão escolar; 5) Possibilitar a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnica-profissional; 6) Investir em avaliações nos sistemas educacionais a fim de mensurar os impactos, a aprendizagem e as competências com o uso de novas ferramentas e novos indicadores de desempenho relacionados nível de educação apresentados pelos educandos, por estabelecimentos escolares, municípios e estados; e desempenho docente; 7) Fortalecer a profissão docente com planos de carreiras e incentivos à melhora do desempenho individual; 8) Melhorar o financiamento público primando pela eficiência e equidade; 9) Assegurar as necessidades básicas de aprendizagem às crianças, jovens e adultos; 10) Proporcionar às escolas mais autoridade e responsabilidade a fim de responderem pelos seus resultados; 11) Possibilitar maior autonomia administrativa e financeira das instituições escolares; 12) Pensar a educação ligada ao desenvolvimento (findando a melhoria da condição de pobreza); 13) promover reformas nos sistemas educacionais; 14) Promover uma formação que assegure conhecimentos, competências e habilidades básicas voltadas as demandas do sistema produtivo e a coesão social; 15) Possibilitar parcerias no campo escolar a ser desenvolvidas pelo setor público em conjunto com o setor privado e organismos não-governamentais. Se necessário, promover a privatização das questões relativas a educação; 16) Favorecer vinculações entre educação, conhecimento e desenvolvimento (com o fortalecimento da pesquisa científica) em países ibero-americanos.
<i>Transformación Productiva con Equidad: La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa</i> – 1990	Cepal Nações Unidas	
<i>Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad</i> – 1992	Cepal, em conjunto com Unesco	
Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos – 1993	Unesco	
<i>Priorities and strategies for education</i> – 1995	Banco Mundial	
Relatório Jacques Delors – Educação um tesouro a descobrir – 1996, publicado pela UNESCO em 1996	Unesco	
O Estado em um mundo em transformação – 1997	Banco Mundial	
Educação para Todos: O compromisso de Dakar - 2000	Unesco	
"Metas educacionais 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários" - 2008	XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação – OEI	
"Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil: 2009" - 2009	PREAL Fundação Lemann	
"Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial" - 2011	Banco Mundial	

Fonte: Adaptado de Unesco (1990); Nu-Cepal (1990); Cepal-Unesco (1992); Unesco (1993); Banco Mundial (1995); Unesco 1996); Banco Mundial (1997); Unesco (2000); OEI (2008); Preal-Fundação Lemann (2009); Banco Mundial (2011).

Quadro 27. Estrutura Geral do componente curricular Educação Física em todas as Versões da BNCC

EDUCAÇÃO FÍSICA			
PRIMEIRA VERSÃO	SEGUNDA VERSÃO	TERCEIRA VERSÃO	VERSÃO HOMOLOGADA
Objetivos Gerais para a Educação Básica	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Competências Específicas para o Ensino Fundamental	Competências Específicas para o Ensino Fundamental
<p>1) Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.);</p> <p>2) Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos às diferentes práticas corporais;</p> <p>3) Experimentar, fruir/desfrutar e apreciar a pluralidade das práticas corporais, prezando o trabalho coletivo e o protagonismo;</p> <p>4) Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade;</p> <p>5) Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo</p> <p>6) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia, religião;</p> <p>7) Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão;</p> <p>8) Examinar a relação entre a realização de práticas corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo</p>	<p>- Anos Iniciais: vai direto para os objetivos por prática corporal.</p> <p>- Anos Finais:</p> <p>1) Experimentar, fruir e apreciar de diferentes danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo;</p> <p>2) Usar práticas corporais para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;</p> <p>3) Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;</p> <p>4) Identificar, interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos as diferentes praticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;</p> <p>5) Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios, com relação as práticas corporais e aos seus participantes;</p> <p>6) Formular e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;</p> <p>7) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;</p> <p>8) Reconhecer o acesso as práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;</p> <p>9) Estabelecer relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença;</p> <p>10) Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética</p>	<p>1) Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.</p> <p>2) Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.</p> <p>3) Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.</p> <p>4) Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.</p> <p>5) Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.</p> <p>6) Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</p> <p>7) Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</p> <p>8) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.</p> <p>9) Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos</p>	<p>1) Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.</p> <p>2) Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.</p> <p>3) Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.</p> <p>4) Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.</p> <p>5) Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</p> <p>6) Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</p> <p>7) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</p> <p>8) Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.</p> <p>9) Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.</p> <p>10) Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de</p>

<p>saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva;</p> <p>9) Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas bitoladas, consumistas e preconceituosas.</p>	<p>corporal e analisar criticamente os modelos disseminados na mídia, evitando posturas consumistas e preconceituosas.</p> <p>Ensino Médio:</p> <p>1) Experimentar, fruir e apreciar a pluralidade das práticas corporais, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo;</p> <p>2) Usar praticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer, para a ampliação das suas redes de sociabilidade e para a promoção da saúde;</p> <p>3) Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais etc.);</p> <p>4) Identificar, interpretar e recriar os valores, os sentidos, os significados e os interesses atribuídos as práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;</p> <p>5) Desconstruir e combater os preconceitos com relação as práticas corporais e aos seus participantes, compreendendo suas formas de produção e efeitos;</p> <p>6) Formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;</p> <p>7) Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião;</p> <p>8) Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como um direito do cidadão;</p> <p>9) Examinar a relação entre a realização de práticas</p>	<p>de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.</p> <p>10) Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.</p> <p>11) Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>	<p>aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p>
---	--	---	--

	corporais e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença, reconhecendo os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do cuidado da saúde individual e coletiva; 10) Compreender o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e evitando posturas consumistas e preconceituosas.		
Dimensões do Conhecimento			
1) Experimentação e Produção, 2) Fruição, 3) Reflexão sobre a ação, 4) Construção de valores, 5) Análise e compreensão crítica das práticas corporais e 6) Protagonismo comunitário (BRASIL, 2015d, p. 98)	1) Experimentação, 2) Fruição, 3) Reflexão sobre a ação, 4) Construção de valores, 5) Uso e apropriação, 6) Análise, 7) Compreensão e 8) Protagonismo comunitário (BRASIL, 2016b, p. 109)	1) Experimentação, 2) Uso e apropriação, 3) Fruição, 4) Reflexão sobre a ação: 5) Construção de valores, 6) Análise, 7) Compreensão e 8) Protagonismo comunitário (BRASIL, 2017c)) Experimentação, 2) Uso e apropriação, 3) Fruição, 4) Reflexão sobre a ação: 5) Construção de valores, 6) Análise, 7) Compreensão e 8) Protagonismo comunitário (BRASIL, 2017h)
Manifestações da Cultura Corporal	Manifestações da Cultura Corporal de Movimento	Unidades Temáticas	Unidades Temáticas
1) Brincadeiras e Jogos, 2) Esportes, 3) Ginástica, 4) Lutas 5) Práticas Corporais Rítmicas 6) Práticas Corporais de Aventura 7) Exercícios Físicos 8) Práticas Corporais Alternativas	1) Brincadeiras e Jogos, 2) Esportes, 3) Ginástica, 4) Lutas 5) Dança 6) Práticas Corporais de Aventura	1) Brincadeiras e Jogos, 2) Esportes, 3) Ginástica, 4) Lutas 5) Dança 6) Práticas Corporais de Aventura	1) Brincadeiras e Jogos, 2) Esportes, 3) Ginástica, 4) Lutas 5) Dança 6) Práticas Corporais de Aventura
Divisão das Práticas Corporais em relação as etapas de escolarização			

<p>Anos Iniciais: 1º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginástica 4) Práticas Corporais Rítmicas 2º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginástica 4) Práticas Corporais Rítmicas 5) Lutas Anos Finais: 3º Ciclo 1) Esportes 2) Exercícios Físicos 3) Lutas 4) Ginásticas 5) Práticas Corporais de Aventura 6) Práticas Corporais Rítmicas 4º Ciclo 1) Esportes 2) Exercícios Físicos 3) Lutas 4) Práticas Corporais de Aventura 5) Práticas Corporais Rítmicas Ensino Médio 1) Esportes 2) Exercícios Físicos 3) Práticas Corporais Alternativas 4) Práticas Corporais de Aventura 5) Práticas Corporais Rítmicas</p>	<p>Anos Iniciais: 1º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginásticas 4) Dança 2º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginástica 4) Dança 5) Lutas Anos Finais: 3º Ciclo 1) Danças 2) Esportes 3) Ginásticas 4) Lutas 5) Práticas Corporais de Aventura 4º Ciclo 1) Danças 2) Esportes 3) Ginásticas 4) Lutas 5) Práticas Corporais de Aventura Ensino Médio 1) Danças 2) Esportes 2) Ginásticas 3) Práticas Corporais de Aventura Estruturação do Conhecimento no Ensino Médio 1) O mundo dos Esportes 2) Esportes para a Vida I 3) Esportes para a Vida II 4) Ginásticas de Condicionamento Físico I 5) Ginásticas de Condicionamento Físico II 6) Ginásticas de Conscientização Corporal 7) O mundo das Práticas Corporais de Aventura 8) Práticas Corporais de Aventura para a Vida</p>	<p>Anos Iniciais: 1º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos, 2) Esportes 3) Ginásticas 4) Danças 2º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginástica 4) Danças 5) Lutas Anos Finais: 3º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginásticas 4) Danças 5) Lutas 6) Práticas Corporais de Aventura 4º Ciclo 1) Esportes 2) Ginásticas 3) Danças 4) Lutas 5) Práticas Corporais de Aventura Ensino Médio Não há proposta</p>	<p>Anos Iniciais: 1º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos, 2) Esportes 3) Ginásticas 4) Danças 2º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginástica 4) Danças 5) Lutas Anos Finais: 3º Ciclo 1) Brincadeiras e Jogos 2) Esportes 3) Ginásticas 4) Danças 5) Lutas 6) Práticas Corporais de Aventura 4º Ciclo 1) Esportes 2) Ginásticas 3) Danças 4) Lutas 5) Práticas Corporais de Aventura Ensino Médio Não há proposta</p>
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Brasil (2015d; 2016b; 2017c; 2017h).