

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Adelina Lorensi Prietto**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: antigas e novas problematizações**

**Santa Maria, 2021**

**Adelina Lorensi Prietto**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: antigas e novas problematizações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, no curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS/ 2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Prietto, Adelina Lorensi

A Educação física e a Base Nacional Comum Curricular:  
antigas e novas problematizações / Adelina Lorensi

Prietto.- 2021.

70 f.; 30 cm

Orientador: Maristela da Silva Souza  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2021

1. Educação Física 2. Políticas educacionais 3. Base  
Nacional Comum Curricular I. Souza, Maristela da Silva  
II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da upsam. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt patta cma 10/1728.

Declaro, ADELINA LORENSI PRIETTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Adelina Lorensi Prietto

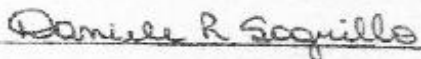
**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
antigas e novas problematizações.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, no curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovado em: 28/01/2021

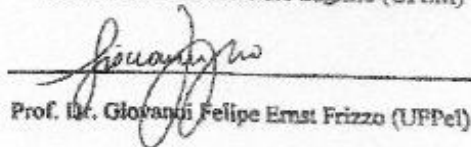


Profa. Dra. Maristela da Silva Souza (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)



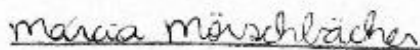
- Parecer

Profa. Dra. Daniele Rorato Sagrillo (UFSM)



- Parecer

Prof. Dr. Giovanni Felipe Ernst Frizzo (UPPel)



Prof. Dra. Márcia Morschbecher (UFSM) - Suplente

Santa Maria, RS

2021

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte do Amor que move o mundo.

Aos meus familiares, por todo amor, carinho e apoio.

Aos colegas e amigos por suas presenças e força.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

Aos professores Daniele Rorato Sagrillo, Giovanni Felipe Ernst Frizzo e Márcia Morschbacher pelo apoio oferecido, possibilitando a defesa deste trabalho.

À minha orientadora professora Maristela da Silva Souza, pela amizade, dedicação e luta coerente pela causa de uma educação mais humana.

*Tu, eu, o leiteiro, o camponês, o porteiro,  
o pescador, o operário,  
o vendedor de jornais...  
E os demais, todos os demais,  
idealistas desiludidos,  
mães carregadas de pesos,  
jovens vibrantes, todos...  
Todos são matéria-prima  
para a sociedade de Deus.*

*Chiara Lubich*

## RESUMO

### **A EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: antigas e novas problematizações**

AUTOR: Adelina Lorensi Prietto  
ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

Este estudo objetiva investigar a Base Nacional Comum Curricular, em específico analisar como se apresenta a área da Educação Física na atual BNCC, buscando identificar e analisar o projeto de educação que se apresenta na referida Base para a área da Educação Física Escolar. Buscamos, também, evidenciar as contradições e contribuições para a formação dos alunos, na etapa da educação básica, bem como analisar o perfil de trabalhador que a BNCC perspectiva formar e quais os possíveis impactos decorrentes da legislação proposta para o trabalho pedagógico na Educação Física Escolar. Enquanto método de pesquisa, utilizamo-nos do materialismo histórico dialético. Realizamos revisão bibliográfica; análise da legislação da BNCC e em particular, a análise da proposta para a área da Educação Física apresentada pela BNCC. Constatamos que a concepção da Educação Física presente na BNCC, preconiza uma formação pautada nos princípios que sustentam o modelo de organização social capitalista a partir das necessidades de sua reestruturação produtiva, pois seus preceitos almejam a adaptação dos educandos à forma de sociabilidade atual, onde o processo educacional media o desenvolvimento dos indivíduos à conformidade ao modo de vida estabelecido, sem intenções de transformá-lo e as políticas educacionais seguem a pauta das políticas econômicas.

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

## **ABSTRACT**

### **PHYSICAL EDUCATION AND THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE: old and new problems**

**AUTHOR:** Adelina Lorenzi Prietto  
**ADVISOR:** Maristela da Silva Souza

This study aims to investigate the Common Curricular National Base, in particular to analyze how the area of Physical Education is presented in the current BNCC, seeking to identify and analyze the education project presented in that Base for the area of School Physical Education. We also seek to highlight the contradictions and contributions to the training of students, in the stage of basic education, as well as to analyze the profile of the worker that BNCC intends to form and what are the possible impacts resulting from the proposed legislation for the pedagogical work in School Physical Education. As a research method, we use dialectical historical materialism. Carry out a bibliographic review; analysis of BNCC legislation and in particular, the analysis of the proposal for the area of Physical Education presented by BNCC. We found that the concept of Physical Education present at BNCC, advocates training based on the principles that support the capitalist social organization model from the needs of its productive restructuring, as its precepts aim at adapting students to the current form of sociability, where the educational process mediates the development of individuals to conform to the established way of life, with no intention of transforming it and educational policies follow the agenda of economic policies.

**Keywords:** Physical Education. Common National Curricular Base. Educational Policies



## **LISTA DE SIGLAS**

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEED: Conselho Estadual de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONSED: Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

EF: Educação Física

FNCEE: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

LDBEN ou LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

UNCME: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SEDUC: Secretaria Estadual da Educação

SINEPE/RS: Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Objetivos.....</b>	<b>15</b>
1.1.1 Objetivo Geral.....	15
1.1.2 Objetivos Específicos.....	15
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 A Base Nacional Comum Curricular.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1.1 Aspectos Históricos e Propostas Gerais da Construção da BNCC .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1.2 A BNCC e a Educação Física .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Capital, Trabalho e Educação .....</b>	<b>40</b>
<b>3.3 Educação Física no Brasil: História e Atualidade .....</b>	<b>47</b>
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>65</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As mudanças no mundo do trabalho, oriundas da crise do capital, regem os modelos de organização da sociedade e influenciam, sobretudo, a educação. Neste sentido, é importante apontar as contradições na construção das políticas públicas neste contexto da organização social, onde se configura este estágio de desenvolvimento do capitalismo.

No cenário atual da política educacional brasileira, a educação pública vem passando por um processo de sucessivas reformas, gerando inúmeras mudanças que repercutem diretamente na Escola.

Entende-se a Escola como uma instituição relacionada com a estrutura social mais ampla e reconhece-se a influência que a legislação educacional exerce no cotidiano escolar, no que se refere à formação e construção das subjetividades. Julga-se importante analisar o projeto de educação nacional proposto pelas vias oficiais, entre eles a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de modo particular, a proposta para a Educação Física.

A BNCC foi sendo construída a partir de alguns marcos legais que justificaram a sua implementação, entre eles podemos citar:

A Constituição Federal (1988) no Art. 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”.

Neste contexto, entre outras iniciativas foram estabelecidas discussões através de fóruns como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>1</sup>- FNDEP (1986) e um projeto de Lei buscando o debate nacional sobre o tema da educação, que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/96, que traz no Art. 26 “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar”.

---

<sup>1</sup> Este Fórum constituiu-se em 1987, acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, seguindo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 30. (Pinheiro, C. M. 2015).

A partir desta conjuntura, foram realizadas discussões que resultaram na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's (1996), que tinham o objetivo de ser referência nacional para a educação básica, subsidiando a elaboração e revisão curricular dos Estados e Municípios, servindo como material de reflexão para a prática de professores. (BRASIL, 1997).

Neste período, para atualizar as discussões sobre a educação nacional, foram elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010). Esta atualização se deu devido às várias modificações que ocorreram na legislação, como exemplo, o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. As Diretrizes estabeleceram a Base Nacional Comum, responsável por orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (2013, p.4). No Art.14 define Base Nacional Comum como:

Conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são 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 e exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (2013).

No decorrer deste movimento histórico, o Plano Nacional de Educação (PNE)- Lei nº 13.005/2014, que entrou em vigência em 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos, determinando diretrizes metas e estratégias para a política educacional deste período, trouxe o debate sobre a necessidade da construção de uma BNCC que iniciou a ser discutida em 2015. Estabelecida como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7<sup>2</sup>.

Durante o processo de construção da Base, três versões foram publicamente divulgadas. Na primeira versão, disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e conhecida

---

<sup>2</sup> META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)

META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

como Base Nacional Comum, a “A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados” (BRASIL, 2015, p. 15). Na segunda versão, disponibilizada em 03 de maio de 2016, o foco recaía nos direitos à apropriação de conhecimento, ao respeito a diversidade, ao desenvolvimento do potencial criativo e à participação. A versão final da BNCC para o ensino fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017, e no dia 14 de dezembro de 2018 foi homologada a BNCC para a etapa do ensino médio. O documento define conteúdos como aqueles “que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los”. (BRASIL, 2018, p.12).

No processo de construção da Base, em cada uma das três versões, foram apresentadas diferentes propostas, sem uma linha de continuidade, inclusive tendo diferentes autores e instituições participantes na sua elaboração, configurando-se políticas e intenções diferenciadas em cada versão.

Na atual conjuntura política, de reformas na área econômica, política e educacional, segue a implementação da BNCC. O Ministério da Educação – MEC instituiu o ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular) que foi estabelecido pela Portaria MEC nº 331/2018, em regime de colaboração envolvendo o MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME. O programa prevê a disponibilização de bolsas de formação de multiplicadores que estariam aptos a auxiliar na elaboração, implementação do currículo, revisão dos projetos pedagógicos e formação de professores.

Deste modo, a BNCC está sendo estudada pelos professores e equipes diretivas das escolas do Brasil. Este processo visa a elaboração e reestruturação dos currículos escolares alinhados à Base, isto vem sendo trabalhado em conjunto com as Secretarias de Município de Educação e Secretarias Estaduais de Educação. A previsão de cronograma do MEC é que a partir dos currículos elaborados em 2019, até 2021, as escolas comecem a seguir esses currículos.

No Estado do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho foi homologado no dia 12 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação -

CEED e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME. O documento, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação - SEDUC, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul - SINEPE/RS, será o norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. As mudanças, que seguem as diretrizes da nova BNCC, valerão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A etapa da Educação Infantil, apresentada pela BNCC, garante seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem estão organizados em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, sendo o campo “corpo, gesto e movimentos” o que trata dos objetivos de aprendizagem mais próximo da cultura corporal.

A BNCC, no que se refere à área da Educação Física, componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, traz as seguintes características: o componente curricular está na área de linguagens, a Base traz as competências da área de linguagem e as competências específicas da Educação Física, apresentando habilidades essenciais para que se atinjam as competências descritas. Dentro das unidades temáticas, as práticas corporais são o objeto de conhecimento da Educação Física, propondo seis práticas corporais que compõem as unidades temáticas, que são: os esportes; as brincadeiras e jogos; as lutas; as danças; as práticas corporais de aventura e as ginásticas. Para cada prática corporal, são propostas habilidades, e uma delas é que a aprendizagem das práticas corporais na escola é a transposição dessas práticas corporais para outros momentos do cotidiano dos alunos. Outra característica é o respeito à cultura e a importância que as práticas corporais têm para a sua cultura de origem.

No Ensino Médio, a Educação Física compõe a Área de Linguagem e suas Tecnologias, com competências específicas e habilidades a serem trabalhadas integrando os conhecimentos desta área. No § 2º do Art.35, está explícito que a BNCC, referente ao Ensino Médio, incluirá obrigatoriamente, estudos e práticas da Educação Física. Essa apresentação gera uma confusão de modo como será interpretada e efetivada o processo de ensino-aprendizagem desta área.

Através deste estudo, queremos responder a seguinte questão: Como se apresenta a área da Educação Física na atual BNCC?

E como questões norteadoras, torna-se necessário indagar sobre: Qual a relação desta proposta com o mundo do trabalho? Que tipo de trabalhador essa proposta pretende formar? Qual a proposta para a área da Educação Física apresentada pela BNCC? A flexibilização, a escolha dos componentes curriculares, ficará a cargo de quem? Será uma disputa entre as áreas do conhecimento? Quais os limites e as possibilidades desta proposta para a área da Educação Física?

Devido à complexidade do debate, é importante conhecer suas bases teóricas, seus objetivos e possíveis consequências na prática pedagógica.

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo Geral**

Analisar como se apresenta a área da Educação Física na atual Base Nacional Comum Curricular.

### **1.1.2 Objetivos Específicos**

1. Analisar o projeto de educação que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular para a área da Educação Física Escolar, evidenciando quais as contradições e contribuições para a formação dos alunos, na etapa da educação básica.

2. Analisar o perfil de trabalhador que a Base Nacional Comum Curricular perspectiva formar.

3. Verificar quais os possíveis impactos decorrentes da legislação proposta para o trabalho pedagógico na Educação Física Escolar.

## 2 METODOLOGIA

A teoria de conhecimento em que se baseia esta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético, entendido como um método que possibilita uma apreensão radical da realidade objetiva e enquanto práxis - unidade da teoria e da prática- busca a transformação da realidade (Frigotto, 2000).

De acordo com Cheptulin (1982, p. 140), no que se refere ao conhecimento da realidade, o pensamento abstrato orienta-se por categorias e/ou conceitos e leis que representam “graus do desenvolvimento da consciência” e também “as formas universais do ser, as propriedades e as ligações universais da realidade e suas leis universais”.

Para Koptin (1978), as categorias e leis, revelam a fonte de desenvolvimento da realidade objetiva e do pensamento, orientando-o na busca da solução de novos problemas científicos. Neste sentido, a teoria de conhecimento baseada no Materialismo Histórico-Dialético, orienta-se em leis básicas que possibilitam ascender à essência do objeto em estudo: a lei da unidade e da luta dos contrários, a lei da transformação das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas e a lei da negação da negação.

a) A lei da unidade e da luta dos contrários: para ascender à essência do objeto, necessita-se apreender o real em constante movimento e desenvolvimento (a passagem de um estado qualitativo a outro - salto), cuja fonte é a contradição, a unidade e a luta dos contrários (Cheptulin, 1982). Para o autor, a contradição representa a condição universal da existência da matéria. A luta dos contrários gera a superação das contradições e a passagem para níveis de desenvolvimento, em geral, qualitativamente superiores. Para Cheptulin (1982) essa síntese, representa transformações qualitativas no fenômeno e já traz consigo novas contradições, as quais serão superadas por uma nova síntese.

b) A lei da transformação das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas: considerando que cada objeto é a unidade do geral e do particular, a qualidade e a quantidade constituem as propriedades que indicam a sua semelhança e/ou diferença em relação a outros objetos. A qualidade e quantidade encontram-se organicamente ligadas, de modo que, no processo de movimento e de desenvolvimento (a passagem de um estado qualitativo a outro), toda mudança qualitativa será o resultado de e/ou provocadas por mudanças quantitativas (Cheptulin, 1982).



c) A lei da negação da negação: Para Cheptulin (1982) a luta dos contrários produz novas sínteses que representam a “negação do antigo estado qualitativo que já está anulado” (p.313). Para o autor, as novas sínteses e/ou o processo de negação de uma formação material ou estado por outro não representam, necessariamente, o desenvolvimento do inferior ao superior, mas mudanças regressivas ou em movimento circular; do mesmo modo, a lei da negação da negação, não representa a destruição dos seus aspectos constituintes anteriores, mas “uma negação no curso do qual tudo o que havia de positivo no estado negado, encontra-se retido e transplantado para um estado qualitativo novo” (Cheptulin, 1982, p.315).

A proposta deste estudo tem sua referência na base legal e no aprofundamento do projeto de educação apresentado pelas vias oficiais.

A dialética materialista será utilizada como método de análise e a pesquisa bibliográfica e a análise documental, como técnicas de pesquisa.

Para Kuenzer (1998),

[...] o método de investigação é caótico e desordenado, marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusões e, principalmente, porque são únicos em cada investigação”, desse modo, as categorias servem de “critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio da sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade e rigor. (p.62).

A autora diferencia as categorias em: metodológicas, que correspondem às categorias universais do próprio método dialético, constituídas pela totalidade, mediação, contradição, práxis e historicidade; e de conteúdo, relacionadas à especificidade do objeto investigado e dos fins da investigação, respeitando o recorte temporal e a delimitação do tema pesquisado.

Para analisar as categorias de conteúdo, utilizaremos o Método de Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2011), permite o desvelar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que a simples vista não se apresentam com a devida clareza. Este método se constitui num meio de estudar as comunicações entre as pessoas, com ênfase no conteúdo da mensagem. O roteiro para esta fase do estudo: a) Pré-análise, caracterizada pela leitura geral, seleção e organização do material a ser organizado, principalmente os que se referem às fontes primárias; b) Descrição analítica, esta etapa já inicia na pré-análise e se configura na exploração aprofundada do material que compõe o “corpus” do estudo, tendo como referência as hipóteses elaboradas e a matriz teórica que embasa o trabalho; c)

Interpretação referencial, nesta fase busca-se através das informações a reflexão e a interpretação do conteúdo exposto, caracterizado pelas informações contidas nos documentos e do conteúdo latente, onde abre-se perspectivas para analisar as ideologias e tendências do fenômeno estudado, localizando historicamente.

Para Kuenzer (1998), a pesquisa deve se apoiar em outro tipo de categoria que não só as da base filosófica do materialismo histórico dialético, mas também as categorias de conteúdo. Neste trabalho utilizaremos as seguintes categorias de conteúdo: Educação Física, Capital, Trabalho e Educação, Políticas Educacionais e BNCC, objetivando analisar os fatores interdependentes que existem entre elas. Os documentos analisados serão a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com ênfase no documento da Educação Física, enfocando o trato com o conhecimento nos vários níveis de ensino,

Estas categorias, quando entendidas de forma dialética, nos possibilitam compreender a possível interferência das legislações que regem a Educação Física no currículo escolar. Pois como declara Sobral (2012) é possível considerar que o Método Dialético em Marx busca uma racionalidade que opere um desvelamento da realidade,

[...] seu objeto” de investigação só é “encontrado” por intermédio da mediação histórica, pelos conceitos que o sujeito da pesquisa traz consigo. Portanto, o método científico marxista procura sair do imediatismo para uma compreensão mediada da realidade, buscando uma apreensão do “real” que vai do simples ao complexo, da parte ao todo, singular ao universal, do abstrato ao concreto e da aparência à essência das coisas. (p. 5).

A partir da análise do documento da BNCC, nos será permitido estabelecer as categorias *a posteriori*, possibilitando a sistematização e o aprofundamento das discussões, a partir das leituras e evidências retiradas do documento.

Concordamos com Gomide (2017) que afirma que as políticas educacionais fazem parte da totalidade social e não podem ser tratadas de modo isolado. A articulação entre singularidade, particularidade e universalidade que o enfoque materialista histórico-dialético proporciona enriquece as reflexões decorrentes do processo de investigação sobre políticas educacionais. Para a autora, a investigação sobre políticas educacionais implica no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica desvelando as contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação destas políticas.

Para traçarmos o caminho deste estudo, será necessário passarmos pelas abstrações, que são as determinações que constituem essa totalidade. No primeiro capítulo, apresentaremos a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física, dialogando sobre as políticas educacionais até chegarmos a BNCC. Esta nova política educacional brasileira, que servirá de subsídio para a construção dos currículos escolares, fazendo-nos pensar e refletir sobre o alcance que ela terá para a Educação Física e quais as suas principais implicações e mudanças para a área.

No segundo capítulo, tratamos sobre capital e trabalho, enfatizando as mudanças no mundo do trabalho que vêm ocorrendo nas últimas décadas, e também os impactos que essas mudanças causam aos trabalhadores.

No terceiro capítulo, buscamos fazer a relação da educação no contexto atual do mundo do trabalho, em que se faz necessário entender qual o papel da educação dentro de um projeto neoliberal e quais as implicações de uma educação que passa a ser dominada pela lógica do mercado.

No quarto capítulo, abordaremos sobre a história e a atualidade da Educação Física, trazendo um contexto histórico de lutas, conquistas e até mesmo indefinições e a partir disso, como se apresenta a Educação Física hoje.

Para finalizar este estudo, realizaremos uma síntese, onde procuramos Odemonstrar as mediações da BNCC e a Educação Física e como a Educação Física se apresenta na BNCC, apontando quais as principais mudanças para a área, a partir da análise do projeto de educação proposto pela BNCC e o que isso acarretará para a formação dos alunos e também as possibilidades para a consolidação de uma proposta para a Educação Física escolar.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 A Base Nacional Comum Curricular**

Neste capítulo será apresentado o documento da Base Nacional Comum Curricular. No primeiro tópico será evidenciado o aspecto histórico no processo de construção da Base, no segundo tópico serão apresentadas as propostas gerais da Base e no terceiro tópico serão apresentadas as propostas específicas para a área da Educação Física.

##### **3.1.1 Aspectos Históricos e Propostas Gerais da Construção da BNCC**

A ideia de criação de uma Base Comum Curricular, segundo Zanotto e Sandri (2018), surge na história da educação com diferentes finalidades. No processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, a discussão sobre uma Base Comum para o currículo estava ligada aos debates de elaboração da Constituição de 1988 e depois, na elaboração da LDB 9.394/96.

A concepção de “Base Comum Curricular” discutida nos anos de 1980 e no processo de elaboração da LDB 9.394/96 está mais próxima da perspectiva presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para as etapas da Educação Básica, do que para a definição presente na BNCC.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Neste período, de acordo com MARSIGLIA et. al. (2017) vale destacar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que estavam envolvidos nas alterações de orientação curricular do País. Sendo assim, a direção da formulação do documento continuou nas mãos dos “representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial” (p, 114). Após o período da consulta pública, com sugestões e críticas, a sua segunda versão do documento foi lançada no mês abril de 2016.

Em agosto de 2016, ocorreu um processo ilegítimo de destituição contra a presidenta Dilma Roussef, o que gerou mudanças no governo, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por políticos dos partidos PSDB e DEM. Nesse contexto de crise, o Ministro da Educação indicado também modificou os quadros políticos da Secretaria Executiva do Ministério e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Este

ministro quando esteve à frente do governo estadual em Pernambuco, foi responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, com forte apoio do “Instituto de Corresponsabilidade pela Educação”, um dos grandes implementadores de reformas empresarias na educação brasileira, ficando evidente os interesses da classe empresarial nas reformas educacionais.

Na sequência, o Ministro da Educação, adiou a divulgação da terceira versão da BNCC com o objetivo de “acertar” os rumos e adequar o processo à visão política dos novos ocupantes do Ministério, readequando o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”. Podemos observar, que, apesar de constituir uma trajetória, vinculada aos preceitos neoliberais, a última versão (BNCC aprovada) demonstra o acirramento/agravamento ainda maior dessa relação.

De acordo com Marsiglia (2017), mesmo havendo algumas diferenças pontuais entre a segunda e a terceira versão da Base, os fundamentos pedagógicos da mesma estão afinados com o receituário neoliberal e pós-moderno.

Malanchen (2016, p. 19), ao analisar esta relação nos diz que

[...] a fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade.

Nesse sentido, a BNCC dá continuidade às políticas curriculares nacionais anteriores, aos PCNs e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica, em relação ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios.

Um dos aspectos que direcionam o projeto de educação é a organização do currículo, que vem pautado através das vias oficiais.

Com a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE 2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), uma das estratégias apontadas foi a pactuação do Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, para até 2016, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação - CNE, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos, configurando a BNCC que servirá de

subsídio na construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, públicas ou particulares.

A proposta que prevê, por exemplo, a reformulação do currículo de todas as escolas brasileiras de educação básica é um tema que gera discussão entre todos os envolvidos com a educação escolar. Professores da educação básica e especialistas da área já apontam alguns equívocos que a BNCC trará em termos qualitativos à Educação. Quando for implementada, a Base deve padronizar 60% dos conteúdos a serem apresentados aos alunos dos ensinos Fundamental e Médio, sendo que os outros 40% serão definidos pelas próprias instituições e redes de ensino, contemplando as particularidades regionais. Neste sentido, esta proposta tem produzido posições controversas, já que generaliza os conteúdos a serem ensinados, inibindo a construção criativa e coletiva dos professores. Também terá influência na elaboração de livros didáticos, mecanismos de avaliação como a Prova Brasil e até nos cursos de formação de professores.

Para Hypolito (2019),

[...] este modelo, que implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. (p.194).

Segundo o autor, neste espaço surgem políticas de controle sobre os livros didáticos e variados tipos de materiais de ensino, que passam a ser demandados em escala, tornando-se objeto de mercado, inclusive os que são distribuídos pelas redes públicas.

Macedo (2018) também denuncia que existem interesses econômicos muito fortes, no Brasil, onde a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010), e no orçamento do tesouro nacional já existe vultosos recursos para a implementação da Base. Segundo a autora,

Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação. (p.31).

Em relação ao PNE 2014-2024, no Encontro Nacional de Educação – ENE (2014), os participantes já denunciavam o não reconhecimento das propostas construídas na base, evidenciando a falta de democracia no processo de construção do Plano. O documento final da CONAE – Conferência Nacional da Educação não foi considerado pelo governo para a elaboração do PNE.

Entre as posições controversas em relação à BNCC, alguns autores como Pereira e Oliveira (2015) questionam-se sobre as possíveis consequências da implementação da mesma. Conforme análise dos autores, não há um consenso sobre este tema. Os discursos em defesa da BNCC apontam que a mesma pode ser um instrumento de equidade e justiça, dadas às desigualdades regionais, proporcionando oportunidade de integração social às populações que historicamente ficaram fora do processo de escolarização.

Os discursos contrários a BNCC alertam que a Base valoriza determinados conhecimentos em prejuízo a toda uma pluralidade existente, pois subtrai determinados saberes e culturas, legitimando e validando a produção hegemônica monocultural. Este fato também pode servir à exclusão, com a possibilidade de reprovação em massa dos que vierem de culturas muito distantes do padrão escolar. Nesse sentido, nega-se a diversidade cultural do nosso País defendida na LDB 9.394/96 e a autonomia docente. Outro aspecto considerado é a questão de o currículo mínimo servir à restrição do que se ensina nos lugares mais desprivilegiados, onde há baixa capacidade técnica dos quadros educacionais.

Em relação à BNCC, Hypolito (2019) nos alerta que “a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas” (p.195). Fato que pode gerar um empobrecimento curricular.

Para o autor, atualmente, a escola está cercada por políticas que a submetem ao mercado e ao neoconservadorismo. Afirma que o controle sobre o cotidiano escolar também passa pelo controle da formação docente, sendo que os efeitos deste gerencialismo e conservadorismo repercutem no cotidiano escolar.

### 3.1.2 A BNCC e a Educação Física

A partir da LDB 9.394/96 que garantiu a presença da Educação Física no currículo de toda a educação básica, novos referenciais vêm sendo apresentados aos professores como subsídios ao seu trabalho docente.

Entendemos que a relação didática que se expressa na sala de aula, tem sempre no seu bojo uma concepção de ser humano, concepção de educação (física) e concepção de sociedade. Nesse sentido, é necessário verificar qual o posicionamento que essas propostas curriculares têm sobre essas questões.

É importante refletir sobre o alcance que essas leis terão sobre a construção curricular da Educação Física escolar, qual a influência que poderão exercer no planejamento das aulas, considerando a autonomia docente, as especificidades das realidades locais, juntamente com as questões da complexidade da vida escolar.

Um projeto de educação é sustentado e mantido através das políticas educacionais que são implementadas por meio da legislação educacional dos planos, projetos e diferentes ações de governo. O discurso do gestor sempre evidencia a busca da qualidade da educação e seus propósitos expressos na Constituição Federal. Para buscar estes objetivos lançam metas que incidem nos aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos da gestão educacional. Deste modo, toda política educacional repercute na escola. Para Saviani (2008) política educacional são as decisões que o Estado toma em relação à educação. No Brasil, segundo o autor, ela é caracterizada por uma sucessão de reformas que buscam resolver os problemas da área, mas se apresenta de forma descontínua e pouco efetiva.

Um dos aspectos presente num projeto de educação é a preocupação com o que deve ser ensinado, justificando a inserção de certos conhecimentos no currículo. Estas justificativas são alicerçadas na formação das pessoas e da sociedade que se busca com aquela determinada seleção de conhecimentos, ou seja, um determinado tipo de currículo serve a um determinado tipo de homem e de sociedade. Para isto é necessário conhecer a política do conhecimento oficial que reflete na construção do currículo. Neste sentido questionam-se quais interesses estão por trás da construção desta Base Nacional Comum Curricular.

Para Saviani (2003), o currículo, documento que direciona o trabalho pedagógico, se configura a partir de uma compreensão de sociedade e busca formar indivíduos com intencionalidade e numa determinada direção, ou seja, todo o currículo



aponta para a formação do ser humano orientando um caminho de edificação social. A definição da formação pretendida aos indivíduos repercute no modo como eles poderão intervir na sociedade, por este motivo o debate sobre o currículo tem um forte caráter político.

Para o autor, a Escola tem uma função social. O currículo da escola é o resultado de uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.

No atual contexto histórico da educação brasileira, foi elaborada a BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento *o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Para o Conselho Nacional de Educação – CNE, entende-se a BNCC, como:

[...] *os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente*, expressos nas políticas públicas e que são 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; nos movimentos sociais (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31, grifo nosso).

Já, em contraponto à definição do CNE, na BNCC, o documento apresenta a seguinte definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL. 2018, p.9).

Na BNCC, no percurso da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de *dez competências gerais*, que constituirão, no âmbito pedagógico, *os direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Na BNCC, competência é definida 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*. (BNCC, 2018, p. 6, grifo nosso).

A esse *conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação* se dá o nome de *competência* (BNCC, 2017, p. 15, grifo nosso).

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p.9-10).

Podemos observar o aparecimento da categoria *competências* como um elemento que norteia a apresentação e discussão da proposta da BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na BNCC- Educação Física, os conteúdos, habilidades e competências, estão organizados e apresentados por etapa de ensino. Para uma melhor compreensão, elaboramos uma tabela com o conteúdo extraído da BNCC, utilizando o código alfanumérico utilizado na mesma<sup>3</sup>. Na Educação Infantil,

---

<sup>3</sup> Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código: o primeiro par de letras indica a etapa de ensino, o primeiro par de números, indica o grupo por faixa etária, o segundo par de letras indica o campo de experiência e o último par de números, indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência.

as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*. (BNCC, 2018, p. 40).

A organização curricular está estruturada em cinco *campos de experiências*: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando esses saberes e conhecimentos, extraímos os conteúdos referentes ao campo Corpo, gestos e movimentos, por se tratar de objetivos de aprendizagem mais próximos da cultura corporal. De acordo com a BNCC, este campo de experiência é:

com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu em torno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro. (BNCC, 2018, p. 41).

### Quadro 1-Proposta da BNCC para a Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL- CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e Lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
--	--	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 47, grifo nosso).

O documento reitera a construção do conhecimento pelo aluno. As experiências desse campo não especificam os conteúdos da cultura corporal e os apresentam de forma generalizada, limitando as possibilidades das manifestações dessa forma de cultura.

Constata-se que na etapa da Educação Infantil, os conhecimentos e habilidades relacionados à Área da Educação Física estão relacionados à abordagem da Psicomotricidade e Educação Motora, revelando *uma visão instrumental*, que serve para organizar o que a criança deverá aprender. Os objetivos, de modo geral, aparecem como preparatórios à primeira etapa do ensino fundamental.

Mazo e Goellner, já em 1991, apontavam os problemas de uma concepção de Educação Física, no trato com a educação infantil, baseada na psicomotricidade em detrimento de uma concepção de área que entenda o campo de conhecimento da Educação Física como âmbito da cultura corporal. Segundo as autoras:

A educação psicomotora vai buscar na psicomotricidade o corpo de conhecimentos necessários para fundamentar sua prática, que se distingue desta pela sua conotação pedagógica. Com essa intenção, a psicomotricidade, via educação psicomotora, adentra o campo escolar, principalmente no ensino da pré-escola e no currículo por atividades (1º a 4ª séries), com a proposta de redimensionar a prática das atividades motoras, que eram trabalhadas num enfoque comportamentalista pela Educação Física. Assim a estrutura da Educação Psicomotora passa a constituir a condição mínima necessária para o processo de ensino aprendizagem na escola (p.36).

Na BNCC, Educação Física- Ensino Fundamental, a organização das unidades temáticas delimita e privilegia oito dimensões de conhecimento, à quais se articulam com os conteúdos trabalhados: Experimentação; Uso e apropriação; Fruição, Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão e Protagonismo comunitário.

As competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, apresentadas na BNCC:

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. (BNCC, 2018, p.223).

A Educação Física aparece com mais especificidade e com esta nomenclatura somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa, a referência central para a configuração dos conhecimentos são as *práticas corporais* organizadas nas manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas.

A Base propõe aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a *adequação às realidades locais*, para isso as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais são apresentadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano). (BNCC, 2018, p.224, grifo nosso).

**Quadro 2** – Proposta da BNCC para a Educação Física – Ensino Fundamental/Anos Iniciais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS – 1º e 2º Anos		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	(EF12EF01) <i>Experimentar, fruir e recriar</i> diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF02) <i>Explicar</i> , por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

		(EF12EF03) <i>Planejar e utilizar estratégias</i> para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. (EF12EF04) Colaborar na <i>proposição e na produção de alternativas para a prática</i> , em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
Esportes	Esportes de marca;  Esportes de precisão	(EF12EF05) <i>Experimentar e fruir</i> , prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
Ginásticas	Ginástica geral	(EF12EF07) <i>Experimentar, fruir e identificar</i> 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. (EF12EF08) <i>Planejar e utilizar estratégias</i> para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF12EF11) <i>Experimentar e fruir</i> diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) <i>Identificar</i> os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2018, p. 227, grifo nosso).

### Quadro 3 – Proposta da BNCC para a Educação Física – Ensino Fundamental/ Anos Iniciais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS - 3º ao 5º Anos		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo;  Brincadeiras e jogos de matriz indígena e	(EF35EF01) <i>Experimentar e fruir</i> brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) <i>Planejar e utilizar</i> estratégias para

	africana.	possibilita a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) <b>Descrver</b> , por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) <b>Recriar</b> , individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Esportes	Esportes de campo e taco; Esportes de rede/parede; Esportes de invasão.	(EF35EF05) <b>Experimentar e fruir</b> diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) <b>Diferenciar</b> os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
Ginásticas	Ginástica geral	(EF35EF07) <b>Experimentar e fruir</b> , de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) <b>Planejar e utilizar</b> estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	(EF35EF09) <b>Experimentar, recriar e fruir</b> danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) <b>Comparar e identificar</b> os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) <b>Formular e utilizar</b> estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) <b>Identificar</b> situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	(EF35EF13) <b>Experimentar, fruir e recriar</b> diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. (EF35EF14) <b>Planejar e utilizar</b> estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) <b>Identificar</b> as características das lutas do

		contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.
--	--	--

Fonte: BRASIL (BNCC, 2018, p.229, grifo nosso).

A BNCC, enfoca que nesta etapa da educação básica ainda,

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com *a qualificação para a leitura*, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, *pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos*, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. (BNCC, 2018, p. 224, grifo nosso).

Percebe-se a utilização das práticas corporais como meio para desenvolver habilidades relacionadas à alfabetização e letramento. Neste sentido, mais uma vez, a concepção da psicomotricidade humana, que já é defendida pela BNCC no trato com a educação infantil, aparece novamente, expressando uma dicotomia entre corpo e mente, que já se apresentou tão criticada na área da Educação Física em seu desenvolvimento histórico. Para Mazo (1991),

A Educação Física desenvolvida nas séries iniciais perde um pouco sua importância no que se refere a sua especificidade, ao tornar-se instrumento e condição *sine qua non* para a prontidão para a alfabetização. Lagrange (1977), em sua obra Manual de Psicomotricidade referencia muito bem o papel da educação psicomotora nesse contexto, onde esta utiliza o movimento tal como a Educação Física Tradicional, mas utiliza-o como meio, e não como fim de atingir (p.11). Esse meio não se refere a uma conotação mais ampla acerca da utilização do seu próprio movimento, mas é suporte para a aquisição de conceitos, abstrações, pré-noções, habilidades que serão básicas no processo de compreensão de si mesmo e do mundo (p.43).

A Educação Física, no Ensino Fundamental- Anos Finais, na BNCC na versão final, está articulada à *Área de Linguagens* e é conceituada como componente curricular que tematiza *práticas corporais*, onde o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura, sendo estas práticas consideradas fenômenos culturais. O documento evidencia que a vivência da *prática corporal* gera um tipo de conhecimento muito particular, e que para ser significativa, deve abranger os múltiplos sentidos que os grupos sociais conferem às várias manifestações da cultura corporal de movimento.

Na BNCC, cada uma das *práticas corporais* tematizada compõe uma das seis unidades temáticas, cada unidade temática apresenta os objetos do conhecimento



correspondentes bem como as habilidades desenvolvidas. Também no Ensino Fundamental- Anos Finais, para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, visando a *adequação às realidades locais*, as habilidades de Educação Física, estão sendo propostas e organizadas em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos). (BNCC, 2018, p 231, grifo nosso).

**Quadro 4** – Proposta da BNCC para a Educação Física – Ensino Fundamental/ Anos Finais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – 6º e 7º Anos		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	(EF67EF01) <i>Experimentar e fruir</i> , na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) <i>Identificar</i> as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.
Esportes	Esportes de marca; Esportes de precisão; Esportes de invasão; Esportes técnicos combinatórios.	(EF67EF03) <i>Experimentar e fruir</i> esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF67EF04) <i>Praticar</i> um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF67EF05) <i>Planejar e utilizar</i> estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF67EF06) <i>Analisar</i> as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). (EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	(EF67EF08) <i>Experimentar e fruir</i> exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. (EF67EF09) <i>Construir</i> , coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. (EF67EF10) <i>Diferenciar</i> exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.
Danças	Danças urbanas	(EF67EF11) <i>Experimentar, fruir e recriar</i> danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). (EF67EF12) <i>Planejar e utilizar</i> estratégias para

		aprender elementos constitutivos das danças urbanas. (EF67EF13) <b>Diferenciar</b> as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.
Lutas	Lutas do Brasil	(EF67EF14) <b>Experimentar, fruir e recriar</b> diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF15) <b>Planejar e utilizar</b> estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. (EF67EF16) <b>Identificar</b> as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. (EF67EF17) <b>Problematizar</b> preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	(EF67EF18) <b>Experimentar e fruir</b> diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF19) <b>Identificar</b> os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. (EF67EF20) <b>Executar</b> práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. (EF67EF21) <b>Identificar</b> a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2018, p.233, grifo nosso).

No objeto de conhecimento, dentro da unidade temática de Jogos está contemplado somente os Jogos Eletrônicos, em virtude do uso das tecnologias e informática, deixando de lado os conhecimentos que envolvem as várias outras opções de Jogos e Brincadeiras.

#### Quadro 5 – Proposta da BNCC para a Educação Física – Ensino Fundamental/ Anos Finais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 8º e 9º Anos		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Esportes	Esportes de rede/parede; Esportes de campo e taco; Esportes de invasão; Esportes de combate.	(EF89EF01) <b>Experimentar</b> diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (EF89EF02) <b>Praticar</b> um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-

		<p>táticas básicas.</p> <p>(EF89EF03) <b>Formular e utilizar</b> estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF89EF04) <b>Identificar</b> os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> <p>(EF89EF05) <b>Identificar</b> as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(EF89EF06) <b>Verificar</b> locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</p>
Ginásticas	<p>Ginástica de condicionamento físico</p> <p>Ginástica de conscientização corporal</p>	<p>(EF89EF07) <b>Experimentar e fruir</b> um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>(EF89EF08) <b>Discutir</b> as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p>(EF89EF09) <b>Problematizar</b> a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>(EF89EF10) <b>Experimentar e fruir</b> um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p>(EF89EF11) <b>Identificar</b> as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p>
Danças	Danças de salão	<p>(EF89EF12) <b>Experimentar, fruir e recriar</b> danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p>(EF89EF13) <b>Planejar e utilizar</b> estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.</p> <p>(EF89EF14) <b>Discutir</b> estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p>(EF89EF15) <b>Analisar</b> as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p>
Lutas	Lutas do mundo	<p>(EF89EF16) <b>Experimentar e fruir</b> a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>(EF89EF17) <b>Planejar e utilizar</b> estratégias básicas das</p>

		<p>lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> <p>(EF89EF18) <b>Discutir</b> as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p>
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	<p>(EF89EF19) <b>Experimentar e fruir</b> diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) <b>Identificar</b> riscos, <b>formular estratégias</b> e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) <b>Identificar</b> as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>

Fonte: BRASIL (BNCC, 2018, p.237, grifo nosso).

Percebe-se na apresentação das temáticas, uma tendência à adaptabilidade do tratamento dos conteúdos, em conformidade com as condições da escola.

Ressalta-se que as **práticas corporais** na escola devem ser **reconstruídas** com base em sua função social e suas **possibilidades materiais**. Isso significa dizer que as mesmas podem ser **transformadas** no interior da escola. Por exemplo, as **práticas corporais de aventura** devem ser **adaptadas** às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar. (BNCC, 2018, p.219, grifo nosso).

Na BNCC, a Educação Física no Ensino Médio é apresentada na Área das Linguagens, e esta

tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades **de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais** (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BNCC, 2018, p. 482, grifo nosso).

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física permite “aos estudantes **explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais** de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BNCC, 2018, p 483), evidenciando-se, nesta etapa o desenvolvimento **da pesquisa e da capacidade de argumentação**”.

No Ensino Médio, além da *experimentação das práticas corporais*, deve-se *refletir* sobre as mesmas, aprofundando os conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, bem como a importância de assumir um *estilo de vida ativo* e relacionado à *manutenção da saúde*.

Os estudantes também são desafiados a refletir sobre as possibilidades de utilização dos *espaços públicos e privados* que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, exercendo sua cidadania e seu protagonismo comunitário.

Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais. Essa reflexão sobre as vivências também contribuem para a formação de sujeitos que possam *analisar e transformar suas práticas corporais*, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos. (BNCC, 2018, p.484, grifo nosso).

Dentre as sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio a que mais se aproxima da Cultura Corporal é a Competência N° 5.

**Quadro 6** – Proposta da BNCC para a Educação Física no Ensino Médio

ENSINO MÉDIO		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA N° 5	CONTEÚDOS ( <i>Práticas Corporais</i> )	HABILIDADES
Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Jogos e brincadeiras; Esportes; Danças; Lutas; Ginástica; Práticas corporais de aventura.	(EM13LGG501) <i>Selecionar e utilizar</i> movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. (EM13LGG502) <i>Analisar criticamente</i> preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. (EM13LGG503) <i>Vivenciar práticas corporais</i> e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2018, p.495, grifo nosso).

O documento explicita que o ensino médio é uma etapa da educação onde se pode aprofundar o estudo dos vários fenômenos que permeiam as manifestações da cultura corporal de movimento. Para isso é importante ter a possibilidade de conhecer e vivenciar a pluralidade das *práticas corporais* seja no contexto de lazer, promoção da

saúde, bem como saber relacionar as práticas corporais nas várias dinâmicas sociais e como constitutivas da identidade cultural.

O que se tem definido é que as escolas oferecerão opções de itinerários formativos para os estudantes, sendo que 60% do tempo será destinado a formação comum definida pela Base e os 40% de tempo restante será destinado à área de formação escolhida (matemática, linguagens, ciências da natureza, ciências humanas ou formação técnica).

Acredita-se que os subsídios teóricos apresentados na BNCC- Educação Física, e nas várias abordagens recentes da Educação Física escolar são suficientes para legitimar a presença da Educação Física no currículo escolar, porém sabe-se que esta discussão é mais complexa.

Apesar da legislação educacional apontar a Educação Física como componente curricular de grande importância para a formação dos alunos, as políticas educacionais implementadas não contribuem para a qualidade do trabalho nesta área do conhecimento. A falta de valorização e formação profissional, o sucateamento das escolas, a falta de organização e planejamento, a sobrecarga de trabalho do profissional, entre outros, são fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores.

A partir da legislação educacional vigente constatamos algumas contradições, a primeira delas é a falta de democracia na elaboração das políticas públicas, onde a participação é garantida, mas justificada através da representatividade da iniciativa privada.

Na área da Educação Física, tanto nos PCNs, quanto na BNCC os referenciais curriculares elegeram o conceito de cultura corporal de movimento como ponto de convergência da organização dos conteúdos das aulas de Educação Física.

De acordo com Frizo 2013,

Betti (2007) e Valter Bracht (2007) vão desenvolver o conceito de cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EF entendendo-a como uma “prática social de intervenção imediata” e não como uma doutrina científica específica. Nesta perspectiva, Bracht (2007) explicita a relação entre cultura, corpo e movimento em que [...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/ significado do mover-se, sentido/ significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura. (BRACHT, 2007, p. 45).

Para que os professores consigam transformar, aproximar ou questionar a sua prática em relação aos referenciais que os documentos apontam é indispensável uma reflexão sobre o cotidiano, sobre o que se aproxima e o que ainda está distante dos objetivos propostos para a área naquela etapa da educação básica. Para este objetivo ser consolidado é necessária uma formação continuada dos professores, que pode ser realizada no próprio espaço escolar, contemplando a reflexão do Projeto Político Pedagógico da Escola, a troca de experiências e a própria discussão dos referenciais teóricos e das teorias pedagógicas na tentativa de avançar na organização e construção coletiva no cumprimento do papel da Educação Física na Escola.

Em relação à Educação Física, no Ensino Médio, a BNCC prevê a inclusão de *estudos e práticas* da disciplina, não especificando um tempo pedagógico organizado para as aulas. Deste modo, induz-se ao trabalho da Educação Física como *atividade*, evidenciando-se um retrocesso na área, onde a Educação Física pode ser desenvolvida dentro de outros conteúdos, sem a garantia de que seja ministrada por um profissional habilitado. Ora, se a BNCC prevê no seu bojo a formação plena do aluno, deveria contemplar todas as dimensões da formação humana.

Podemos observar o aparecimento da categoria *práticas corporais* como um elemento que norteia a apresentação e discussão de toda a proposta da Educação Física na Etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação ao argumento da *equidade e igualdade* defendido pela implementação da BNCC, salientamos que a Escola pode ser o espaço mais democrático, apesar de muitas vezes precário, para o acesso dos jovens às diversas vivências da cultura corporal, ou seja, a não obrigatoriedade da Educação Física deixaria uma grande lacuna na formação dos jovens. Apesar das fragilidades do componente Educação Física no currículo do Ensino Médio, há que se perguntar de que modo pode-se assegurar aos jovens seu direito ao conhecimento e à cultura se o seu acesso aos bens culturais não será garantido?

Este estudo considera a relação estabelecida entre Educação Física, Capital, Trabalho e Educação e BNCC no processo de construção de um projeto de educação. Discutir essas três categorias se dá no sentido de demonstrar que, pensar em um projeto de educação, vai além de interpretar a lei e esperar a sua regulamentação.

A legislação vem fragilizando a permanência da Educação Física escolar no currículo da educação básica, com a reforma do ensino médio e a elaboração da BNCC. Estas ações em conjunto, fruto de políticas educacionais antidemocráticas, que não

consideram o acúmulo das discussões elaboradas na base dos trabalhadores em educação, não asseguram o que prescreve a LDB 9.394/96 em termos de garantia ao direito a uma educação universal, gratuita, laica e de qualidade e tampouco respondem aos anseios dos cidadãos que querem viver numa sociedade participativa, democrática e igualitária.

Neste sentido, apesar da complexidade e contradições que a construção de um projeto de educação apresenta, consideramos indispensável o protagonismo dos sujeitos envolvidos neste terreno de disputas, para transformar a realidade vigente. O protagonismo reflete-se no comprometimento com as mudanças no cotidiano escolar, aproximando da realidade o que já foi construído e teve avanços nos documentos legais e também se reflete na luta para contrapor e impedir os retrocessos.

Neste momento histórico, a luta e a disputa por um projeto de educação que se contrapõe ao vigente deve pautar a democracia em todas as instâncias das gestões educacionais, principalmente no interior das escolas, considerando que no interior da escola ocorrem disputas pautadas também na luta de classe.

### **3.2 Capital, Trabalho e Educação**

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as relações entre capital e trabalho, conforme as características de determinados períodos da sociedade. Essas categorias se interligam dando importante e fundamental movimento na organização social.

Para Marx e Engels (2009), os homens começaram a diferenciar-se dos animais quando

[...] começam a produzir os seus meios de subsistência (*Lebensmittel*), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzirem os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (...) Como exteriorizam a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, *com o que* produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (p.24-25).

Para Marx e Engels o “intercâmbio material e sobretudo o intercâmbio entre as pessoas no processo de produção constituem a base de qualquer outro intercâmbio.” (p. 25). Neste sentido, tanto a vida do homem, considerado individualmente, como o



desenvolvimento histórico da humanidade são influenciados e determinados essencialmente pelas relações econômicas vigente entre eles. A esfera espiritual da vida humana, encontra-se subordinada à dinâmica das relações econômicas, de modo que a consciência dos homens e a cultura são resultados das condições materiais da própria existência. Para Marx e Engels,

[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (p.32).

Segundo Marx e Engels, a matéria é todo o mundo do homem, no qual está incluído também o ambiente natural, portanto trata-se de um materialismo histórico, e é também um materialismo dialético, pois o modo como se estruturam as relações econômicas inter-humanas, origina-se de uma dinâmica conflitante entre grupos humanos que defendem interesses econômicos contrapostos e têm como consequência, identidade social e política diferente, resultando num conflito permanente entre opressores e oprimidos.

Ainda para os autores, o homem é um sujeito de necessidades econômicas, um *Homo economicus*, e conseqüentemente toda a sua vida terá como objetivo a satisfação dessas necessidades econômicas fundamentais. Disto resulta que o homem, para Marx, também é o *Homo faber*, porque a sua vida consiste na procura da satisfação das próprias necessidades materiais mediante sua atividade, o *trabalho*.

Esse último adquire, assim, uma importância antropológica fundamental, pois, através dele, o homem alcança a própria realização.

Neste sentido, essa concepção de trabalho apresentada pelos autores é avessa àquela apresentada anteriormente pela Bíblia e pelas sociedades escravistas antigas, onde o trabalho era considerado um castigo.

Na concepção marxista, o trabalho é responsável pelo intercâmbio do homem com a natureza, independentemente do modo de produção vigente, assumindo, porém, as características específicas em cada modo de produção que a humanidade perpassa.

No período do feudalismo, por exemplo, segundo Engels, não havia o problema sobre o pertencimento dos produtos do trabalho, pois o produtor individual cunhava-os “com matérias-primas de sua propriedade, produzidas [...] com seus próprios meios de trabalho e elaborados com seu próprio trabalho manual ou de sua família. Não

necessitava, portanto, apropriar-se dele, pois já eram seus pelo simples fato de produzi-los” (Engels, 2008, p. 97).

Com o surgimento da sociedade capitalista ocorrem expressivas mudanças e o trabalho assume a característica de trabalho abstrato – produtor de mercadoria e valor (valor-de-troca). Isso decorre da concentração dos meios de produção, transformando os mesmos, que antes eram individuais, em meios de produção sociais, gerando também produtos sociais, que, no entanto, são apropriados de forma individual (privada). Para Engels, no capitalismo

os meio de produção e a produção foram convertidos essencialmente em fatores sociais. E, no entanto, viam-se submetidos a uma forma de apropriação que pressupõe a produção privada individual, isto é, aquela em que cada qual é o dono do seu próprio produto e, como tal, comparece com ele no mercado. (2008, p. 98).

Deste modo surge o conceito de trabalho abstrato, onde as mercadorias se manifestam sob o duplo aspecto de valor de uso, satisfazendo uma necessidade humana e de valor de troca, obtendo outra mercadoria que serve como valor de uso. (Taffarel, 1993).

Para Antunes (2005), com este atributo o trabalho torna-se um meio de ganhar a vida, pois o homem não possui mais sua integralidade, não produz o que consome e não consome o que produz, o trabalhador é dos seus meios de produção. O trabalho passa a ser trabalho estranhado, abstrato, produtor de valor de troca, mercadoria.

O autor salienta que na formação social do capital, o trabalhador, vê-se obrigado a vender a sua força de trabalho, e deste modo o capitalista se apropria dos meios de produção e dos produtos e da força de trabalho do trabalhador.

Na análise feita por Marx (2006), a única forma de agregar valor à mercadoria é através do trabalho humano, da exploração da força de trabalho por parte do capitalista. Sendo que tal exploração é que garante os lucros ao capitalista, através da atividade excedente produzido pela força de trabalho em relação ao seu próprio valor. Este excedente recebe o nome de mais-valia.

Para Both (2009), isso “demonstra que a cisão fundamental entre classe trabalhadora e burguesia é intrínseca ao modo capitalista de produção, visto que o lucro do capitalista somente ocorre através da exploração do trabalhador” (p.17). Para o autor é inevitável a análise deste tema ser realizada no marco da luta de classes.

No século XX, segundo Antunes (2005), o binômio taylorista/fordista foi o modelo de organização que predominou no mundo do trabalho, o qual se baseava na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada, com controle do tempo e movimento do trabalhador, segmentação das funções do operário, cisão entre os intelectuais e os executores do trabalho e a presença de um supervisor.

Cabe ressaltar que o discurso neoliberal possui um caráter ideológico com as questões sociais, e a retórica pós-moderna desenvolve esse mesmo papel em nível individual, conduzindo os sujeitos a uma adaptação a sociedade. O papel desempenhado pelo neoliberalismo e pelo discurso pós-moderno, colaborou para a realização de outra medida tomada pelo capital para fazer frente a crise dos anos 1970: a reestruturação produtiva e a reconfiguração do papel do Estado, buscando saídas através do modelo pós-fordista ou toyotista de produção.

Neste modelo, a produção é flexível e enxuta, orientada pela demanda e controlada pelo fluxo, a planta da fábrica é horizontal, aumentando os subcontratos e a flexibilização do trabalho. Estas mudanças acarretaram uma requalificação do trabalhador, focando para a formação das competências necessárias à sua atuação. Para Frigotto (1995), a partir da informatização do processo produtivo, o trabalhador necessita de uma formação flexível, abstrata e polivalente, caracterizando uma mão de obra multifuncional.

Para isso, o trabalhador necessita de competências que o possibilitem responder positivamente ao processo produtivo. A polivalência e a flexibilidade são requisitos para a requalificação do trabalho, apontando para o empreendedorismo. Desta maneira, o processo de formação não engloba somente os valores que se referem a uma tarefa específica, passam a valer também os saberes sociais e tudo que se constitui em acúmulo para o trabalhador articular-se no exercício do trabalho, garantindo-lhe maior versatilidade, pragmaticidade e flexibilidade no exercício de diferentes funções, resultando um desempenho mais eficaz.

Na pós-modernidade, o trabalho converte-se em um fim em si mesmo, uma forma de auto e alta exploração e de perseguição ao lucro e a maximização da riqueza individual. Para Baumann (2001), a flexibilidade torna-se um dos pilares da sociedade líquida moderna, e quando vista no campo do trabalho “[...] ela anuncia emprego sem segurança, compromissos ou direitos que oferecem apenas contratos a prazo fixo ou renováveis, demissão sem aviso prévio e nenhum direito à compensação [...]” (p.185),

suscitando uma maior competitividade, onde os postos de trabalho tornam-se cada vez mais escassos.

Diante disso, como nos mostra a história, essas relações de trabalho e seus diferentes modelos de organização não se constituem de forma natural, elas são fruto das relações sociais a que estamos submetidos.

Compreendemos que atualmente as mudanças no mundo do trabalho, oriundas da crise do capital, continuam regendo os modelos de organização da sociedade, inclusive se intensificando, como é possível perceber na educação.

Estas mudanças repercutiram em transformações econômicas, culturais, sociais, políticas, éticas e educacionais, apontando para uma nova configuração de civilização. Para Frigotto (2002),

vivemos um final de século marcado por profundas mudanças no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional. [...]. No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente sem precedentes [...]. A nova base científico-técnica, assentada sobretudo na microeletrônica e incorporada ao processo produtivo, permite que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social. (p.13).

Para o autor, a exclusão e a desigualdade são justificadas como elementos inerentes à competitividade: “Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas”. (Frigotto, 2002, p. 14).

O autor comenta sobre esta nova realidade neoliberal e o papel da educação dentro dela, afirmando que

os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...], passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade. (Frigotto, 2002, p.15).

Ainda sobre o papel que a educação deve desempenhar dentro de um mundo neoliberal, Gentili (1996) aponta que

[...] é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado. A função “social” da educação esgota-se neste ponto. Ela encontra seu preciso limite no exato momento em que o indivíduo se lança ao mercado para lutar por um emprego. A educação deve apenas oferecer essa ferramenta necessária para competir nesse mercado. O restante depende das pessoas. [...] (p.25-26).

Neste sentido, o Estado Neoliberal é focado no mundo dos negócios e a educação passa a ser submetida à lógica do mercado. De acordo com Alves (1998),

apesar do discurso pelo livre mercado, é cada vez mais necessária a intervenção política de instituições supranacionais, tais como o FMI e o Banco Mundial, voltadas para evitar os cataclismos financeiros intrínsecos à ordem da globalização sob a égide do capital (p. 118).

Para Saviani (2008, p. 430), com as influências neoliberais, a educação passa a ser entendida como “[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” e o governo organiza-se para avaliar o desempenho da educação com instrumentos de avaliação dos resultados.

A partir dos anos 90, no Brasil o neoliberalismo influenciou a economia através da privatização da maioria das estatais e também as políticas educacionais, o que vem aprofundando as desigualdades sociais. Autores como Duarte e Taffarel (2017), ao analisarem a reforma do ensino médio – Lei 13.415/2017 e suas implicações para a educação profissional, apontam que os rumos da formação profissional para a classe trabalhadora, através das políticas públicas, encaminham-se para a submissão do trabalho ao capital, desconstituindo as conquistas da classe trabalhadora.

Atualmente, no Brasil, há um movimento conservador, formado pelos neoliberais que fortalecem ainda mais as políticas de diminuição do Estado e a maior presença da iniciativa privada, deixando para o mercado o regulamento de todas as ações. Este movimento também está refletido na BNCC, onde aparecem empresas, institutos e bancos entre os seus apoiadores e patrocinadores, apontando para um

neotecnicismo educacional com pedagogias neoliberais que buscam o desenvolvimento de competências.

Neste contexto, Adrião (2018) subdivide a privatização da educação em três dimensões: I) privatização da oferta educacional, através da operacionalização por meio do financiamento público, aumento das matrículas em instituições particulares e com a introdução de políticas e/ou programas de escolha parental; II) privatização da gestão da educação com a subordinação ao setor privado dos procedimentos atinentes à definição dos meios e dos fins da educação e; III) privatização do currículo, ou seja, o setor privado determina para escolas os desenhos curriculares, privatizando os processos pedagógicos em sentido estrito, isto é, as relações entre professor (a), estudante e o conhecimento.

Freitas (2018) afirma que,

[...] nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comum curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola. (p.29.)

Estes processos de privatização em curso não implicam apenas em mudanças técnicas ou da relação entre o Estado, mas mais do que isso, o que está em jogo são concepções de educação, de homem e de sociedade, interessantes ao capital.

Em suma, a educação é vista como mercadoria, inserida num livre mercado competitivo, intensificando a destruição da educação pública, a desqualificação profissional e a privatização, fazendo com que a educação assuma um papel empresarial.

No Brasil, podemos identificar estas características na BNCC, onde, conforme Beltrão (2019) setores empresariais se mobilizaram para a criação e aprovação desta base, destacando-se a participação do Movimento Todos pela Base, composto por pesquisadores, políticos, empresários, gestores e apoiada por bancos, por fundações empresariais, pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e pela Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

Segundo Beltrão (2019), a reforma do ensino médio acelera os processos de privatização. A legislação diminui o tempo para a formação básica comum, ocasionando

um estreitamento do currículo, oportunizando a flexibilização da oferta de ensino, o ensino à distância, a formação profissional precoce e precária e o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento “em síntese, uma organização curricular que aprofunda a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino”. (p.8), pois esta estruturação do currículo reduz o tempo pedagógico destinado à formação básica geral, impactando negativamente o processo de construção do conhecimento dos jovens com menos recursos financeiros e conseqüentemente o seu acesso ao ensino superior. Esta realidade aponta para as medidas implementadas em períodos autoritários, que recrudescem “a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social” (RAMOS; FRIGOTTO, 2006, p. 44).

Para Beltrão (2019), a reforma do ensino médio “não é incompatível com as demais reformas em curso, (...) pelo contrário, a reforma do ensino médio compõe essa agenda de desmonte dos serviços públicos e ataques aos direitos dos trabalhadores” (p.165). Para o autor, estabelece-se “uma relação ainda mais imediata e subordinada ao mercado de trabalho” (p.66).

Neste sentido, podemos observar o papel do Estado e suas implicações específicas em relação às políticas educacionais, em especial a BNCC, às quais estão pautadas na agenda econômica.

### **3.3 Educação Física no Brasil: História e Atualidade**

Neste capítulo, apresentaremos um pouco da trajetória de lutas, transformações e conquistas da Educação Física.

Os primeiros relatos sobre a Educação Física em terras brasileiras foram deixados por Pero Vaz de Caminha, que escreveu sobre as danças, saltos e alegrias dos povos indígenas. Segundo Ramos (1982), essas atividades físicas realizadas pelos indígenas estavam relacionadas à cultura primitiva. Nesta época, o cuidado com o físico estava relacionado com ritos e cultos, jogos, guerra e, principalmente com a luta pela sobrevivência.

Segundo Ramos (1982), o início da Educação Física escolar no Brasil, denominada inicialmente como Ginástica, ocorreu oficialmente com a reforma Couto Ferraz em 1851. Na primeira fase do Brasil República, no período de 1890 até a Revolução de 1930, os estados iniciaram a realizar suas reformas educacionais e,

começaram a incluir a Ginástica na escola (Betti, 1991). Também, segundo Ramos (1982), ocorre a criação de diversas escolas de Educação Física, que tinham como principal meta a formação militar. Mas é somente a partir da segunda fase do Brasil República, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a Educação Física começa a ganhar destaque junto aos objetivos do governo. Nesse período, a Educação Física é inserida na constituição brasileira, com leis que a tornam obrigatória no ensino secundário (Ramos, 1982).

Os métodos ginásticos surgiram nesta época e segundo Darido e Rangel (2005), com a intenção de sistematizar a ginástica dentro da escola. Provenientes das escolas alemã, francesa e sueca, estes métodos atribuíam à Educação Física uma perspectiva higienista, militarista e eugênica. O exercício físico servia para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo).

No período da Ditadura brasileira, a Educação Física nas escolas mantinha o caráter gímnico e calistênico. Segundo Darido e Rangel (2005, p.55), a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB foi promulgada em 1961 e a Educação Física já era considerada obrigatória nos cursos de grau primário e médio até a idade de 18 anos. A abordagem da época tinha como foco "a capacitação (preparação) física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho de forma produtiva". Castellani Filho (1994), também comenta sobre essa condição, onde o Estado se preocupava com o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho, tendo como objetivo uma mão de obra saudável e resistente para uma atuação eficaz no ambiente fabril.

Na Reforma educacional, mantendo a tendência de relacionar a saúde corporal ao mercado de trabalho, em 1971, a LDB 5692 ampliou a obrigatoriedade da Educação Física para todos os níveis de escolarização, sendo facultativa nos seguintes casos indicadas pelos autores Darido e Rangel (2005): “estudar em período noturno e trabalhar mais de 6 horas diárias; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado” (p.55).

É a partir da década de 1980 que a Educação Física de caráter tecnicista começa a ser criticada. Os autores Darido e Rangel (2005) explicam que essa crítica foi em relação aos conteúdos esportivos. Foi a partir dessas críticas que começaram a surgir as novas abordagens e concepções da Educação Física.

De acordo com Betti (1991), a nova revolução sofrida na Educação Física, não foi um fato isolado, foi gerada pelo fator sócio-político, e aconteceu ao mesmo tempo



em outras instâncias da sociedade como social, econômica, política, sindical e educacional.

No panorama mundial, neste período, a guerra fria começava a esmorecer, consolidando a hegemonia dos capitalistas comandados pelos norte-americanos, cujo ápice foi a queda do muro de Berlim em 1989. No nosso país se iniciava o processo de redemocratização, com a queda do regime militar em 1985 e a eleição de um presidente civil. Na década de 80 aparecem as primeiras crítica à função sócio-política conservadora da Educação Física escolar. Esse movimento de crítica buscava um real sentido pedagógico, através de processos que levassem à Educação Física a atuar na formação integral do ser humano, modificando sua característica restrita de educação do físico (SOARES et. al, 1992).

Essa mudança na Educação Física é reflexo da mudança ocorrida no mundo educacional, pois no final dos anos 70 e início dos anos 80, o Brasil passou por um processo de reflexão sobre a ordem vigente no contexto social, surgindo assim, pedagogias contra-hegemônicas. De acordo com Saviani (2008), nesse período surgiram dois movimentos, um que se referenciava no saber do povo e na autonomia de suas organizações, embasados na concepção libertadora de Paulo Freire, e outro formado por intelectuais que tinham aproximações com o pensamento marxista, que valorizava a democratização e acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado, tendo como luta comum a defesa da escola pública.

Dessas duas tendências, surgiram propostas voltadas às práticas educativas transformadoras: Pedagogia da educação popular, Pedagogia da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica.

De acordo com Hermida, Mata e Nascimento (2010), a Pedagogia da “educação popular” é oriunda da primeira tendência e trazia a concepção de uma “educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (p. 3).

De acordo com estes autores, a Pedagogia da prática, também é originária da primeira tendência, entretanto tem inspiração na concepção libertária; trabalha com a categoria classe ao invés de povo, os intelectuais a ela comprometidos defendem uma prática pedagógica que dê respostas de forma prática aos problemas inerentes à prática social das camadas populares.

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos, oriunda da segunda tendência, foi proposta por José Carlos Libâneo em 1985, na sua obra “Democratização da escola

pública”. Ele tem como referência estudiosos marxistas como o Snyders, Manacorda, Leontiev, dentre outros. Para Libâneo, o papel da escola é contemplar e difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais.

A Pedagogia histórico-crítica vem da segunda tendência, se arquiteta a partir das discussões de um grupo da PUC-SP no fim da década de 70. A primeira publicação foi um artigo de Saviani em 1982, intitulado “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, e em 1983 é publicado o livro *Escola e Democracia*, que discute essa nova pedagogia, a qual só recebeu a denominação de Pedagogia histórico-crítica, em 1984. Ela tem como base teórica a concepção dialética, na perspectiva do materialismo histórico, em conformidade com a psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski. Essa pedagogia entende a educação como mediação no seio da prática social global.

Neste período surgem no Brasil: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1977), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (1978), Associação Nacional de Educação (1979), além dos sindicatos e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1989), a partir de um forte movimento dos profissionais em educação.

Acompanhando este movimento, a Educação Física também passa a problematizar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, acompanha o movimento crítico da educação. Segundo Daólio (1998), no final da década de 70, a Educação Física sofreu uma forte pressão por parte dos profissionais da área, que a partir de uma intensa reflexão buscavam uma reformulação estrutural da mesma. Porém, foi no início da década de 80 que estas mudanças aconteceram. Um dos motivos que suscitaram essas reflexões foi a procura dos profissionais por especializações e o crescimento de eventos e publicações voltadas para a área de Educação Física. Para o autor, os brasileiros que fizeram doutorado no exterior, bem como a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de congressos, encontros, seminários e cursos na área colaboraram para o surgimento de novas ideias e propostas metodológicas na educação física brasileira.

No Brasil, neste período, começa-se a questionar as pedagogias que de forma sistemática colocam a educação a serviço dos interesses da classe dominante, e inicia-se uma luta para transformar e instaurar uma nova forma de sociedade. Surge, no mundo educacional a Pedagogia histórico-crítica, que tem como base teórica a concepção

dialética, na perspectiva do materialismo histórico, em conformidade com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

No campo da Educação Física, neste período, o vínculo entre o esporte e o nacionalismo era o que norteava a Educação Física escolar, sendo a escola considerada “celeiro” dos futuros atletas. E a partir da disputa que existiu entre os intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos na construção de seu campo acadêmico começaram a surgir diferentes formas de conceber a Educação Física, criticando as características vigentes até então e propondo novas abordagens teórico-metodológicas. Dentre elas podemos destacar: a Educação Física numa abordagem desenvolvimentista (GO TANI et. al, 1988, 1991), a Psicomotricidade, Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE, 1989), a proposta político-pedagógica Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a perspectiva Crítico Emancipatória (KUNZ, 1994), a Educação Física numa perspectiva Cultural (DAÓLIO, 1995), a Saúde Renovada (GUEDES & GUEDES, 1997) e dentre outras tantas perspectivas surgidas.

Neste sentido vemos que as pedagogias críticas brasileiras tiveram influência no âmbito da Educação Física escolar, no que se refere aos conteúdos, metodologia, nas referências e fundamentações epistemológicas de cada abordagem.

Para Daólio (1998) e Betti (1991), a necessidade de se reestruturar, fez com que a área sofresse essa reflexão sobre sua definição, sua intencionalidade, seus objetivos e funções e, sobretudo sobre o seu papel social e educacional. Este movimento teve o objetivo de ajudar a delimitar o espaço onde a Educação Física se enquadra, tentando trilhar os caminhos mais proveitosos a ela.

A questão que a história da Educação Física ainda está respondendo é: qual o caminho que a área seguiu após todos esses momentos de problematizações?

Estudos de autores como Souza e Ramos (2016) e, Scapin (2020) apontam que a Educação Física seguiu o movimento pós-moderno, baseado no ensino das competências e dando um andamento na sua história, como “servidora voluntária” ao sistema.

A partir deste panorama apresentado, podemos nos questionar como a BNCC demarca este período histórico da Educação Física no Brasil? De que modo se diferencia ou se aproxima do que foi construído na área até o momento? A resposta a esta questão elucidará os possíveis impactos decorrentes da legislação proposta para o trabalho pedagógico na Educação Física Escolar.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para efetivarmos uma análise de uma política educacional da abrangência da BNCC é importante desvelar quais os elementos motivadores e condicionantes e quais os fundamentos políticos e pedagógicos presentes nesta proposta, bem como refletir sobre quem se beneficiará com a mesma. É importante refletir e identificar os interesses que influenciaram a sua proposição, tramitação e aprovação, e também analisar o conteúdo político-pedagógico desta proposta.

Partindo dessa perspectiva e extraindo as primeiras conclusões sobre o processo de formulação da Base, para justificar a necessidade e a importância da BNCC, o MEC apresentou a narrativa da democracia e da garantia da aprendizagem.

Em relação à democracia, o MEC apresenta a forma como o documento foi produzido, afirmando que teve na sua construção a consideração de consultas públicas (consulta on-line e audiências públicas) e a presença de uma equipe de especialistas plural e diversificada. Em relação às consultas, o MEC propaga que teve 12 milhões de contribuições no período de quatro anos, “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira [...]”, resultando em uma base plural, contemporânea e que respeita as diferenças (BRASIL, 2018, p. 5). Porém, em relação a este argumento, conforme pesquisa realizada por Cássio (2018, não paginado), “[...] uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é 143.928 [...]”, ou seja considerando as contribuições efetivas, foram realizadas 27.138 sugestões de inclusão de novos objetivos e 157.358 sugestões de modificação de objetivos existentes, o que representa apenas 1,52% do número de contribuições divulgados pelo MEC.

Além desta falácia, em relação à participação da sociedade na construção da Base, também nessa narrativa, ocultou-se o fato que neste período ocorreu uma afronta à democracia brasileira, através da destituição ilegítima da presidenta eleita. Com este acontecimento, a equipe do MEC foi modificada, assim como os conselheiros do CNE, e os trabalhos na BNCC foram suspensos, a fim de alinhar os rumos da BNCC aos interesses de setores conservadores e privatistas que sustentavam politicamente este governo.

Segundo Pessoa (2018), até a segunda versão da Base, havia um processo democrático de construção da mesma, o qual foi interrompido a partir da terceira

versão, onde houve uma desconfiguração da proposta construída, destacando-se o desaparecimento das menções às relações de *gênero, raça e etnia*, revelando um retrocesso para a área em relação à segunda versão.

Também Neira (2017), afirma que a segunda versão da Base atendeu à reivindicação dos leitores críticos e expôs os fundamentos da Educação Física, e a terceira versão da Base “suprimiu uma parcela considerável das explicações, tornando o texto desconexo e frágil. Além disso, inverteu, reescreveu e desconfigurou o raciocínio inicial, prejudicando a compreensão”. (p. 2975).

Neste período, a MP n. 746/2016, estava em processo de tramitação, porém o MEC decidiu apresentar a versão final da BNCC dos níveis de ensino infantil e fundamental e adiou a apresentação da terceira versão da BNCC do ensino médio, esperando a aprovação da lei n. 13.415/2017, a fim de adequar a base do ensino médio a esta nova lei. Esta versão foi homologada pelo MEC em dezembro de 2018, após resolução do CNE (CP 04/2018), que instituiu a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018).

Contrapondo-se a esta narrativa de democracia no processo de construção da BNCC, a Anped, após a apresentação da terceira versão da BNCC do ensino médio, se posicionou, afirmando que esta consistia em uma versão piorada e reducionista, se comparada às outras versões. Denunciou a falta de legitimidade dessa proposta, considerando-a autoritária. A Anped questionou o debate realizado na sua produção, pois a discussão que estava em curso, até o golpe de 2016, não teve continuidade nesse processo e o texto foi claramente transformado. Um dos aspectos apontados é que somente português e matemática são detalhados nesta versão, ao contrário do processo anterior, não valorizando as áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino médio (ANPED, 2018, p.1).

Vários intelectuais, entidades científicas, sindicatos de professores, organizações estudantis, grupos organizados como o Movimento em Defesa do Ensino Médio, também fizeram críticas veementes à reforma, organizando protestos, intervenções nas redes sociais, debates e publicações de manifestos.

A partir da análise da nova proposta para a Educação Física, pretendemos identificar a concepção de Educação Física, a proposição de organização desse conhecimento, e apontar as contradições e eventuais consequências para formação dos jovens brasileiros.

Em relação à narrativa da garantia da aprendizagem, principalmente na etapa do ensino médio, há de se questionar por que algumas disciplinas perderam a obrigatoriedade curricular, como é o caso da disciplina de Educação Física.

Com essa reorganização, o ensino médio passará a ter dois momentos, um comum a todos os alunos, com os conteúdos previsto na BNCC e outro diversificado, onde o aluno realizará seus estudos conforme o itinerário formativo escolhido: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica profissional.

Neste caso, somente português e matemática permanecem como componentes curriculares obrigatórios. Os componentes curriculares Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia terão apenas estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios podendo seus estudos estarem compreendidos em outras disciplinas ou ofertados via área do conhecimento.

Neste sentido, passa-se a se impor um limite para a formação comum, tendo uma redução de 25% em relação à regulamentação anterior. Para Beltrão (2019), essa é uma das alterações mais relevantes feita pela reforma do Ensino Médio, pois contraria a garantia de uma formação básica comum a todos. O autor ainda alerta para o fato de que essa proposta de formação básica, de caráter minimalista, acaba incentivando o aumento dos cursos preparatórios para os vestibulares e o ENEM, pois esse formato acarretará o aumento das desigualdades na disputa por uma vaga no ensino superior, beneficiando os alunos com maior poder econômico.

As DCNEM de 2018, em seu art. 7º, afirmam que as redes de ensino terão a incumbência de definir a carga horária destinada a formação. De acordo com o parágrafo 6º, “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018b, p. 5).

Para Beltrão (2019), o novo ensino médio apresenta uma formação que destaca a unitaleralidade, retira conteúdos científicos e desqualifica a formação dos jovens no seu processo de escolarização básica. Neste contexto, componentes curriculares ou áreas do conhecimento são dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, onde seus conteúdos passam a ser considerados desnecessários, como é o caso da Educação Física.

Neste sentido, é importante investigar qual a nova função atribuída aos componentes curriculares no Ensino Médio, quais seus conteúdos pedagógicos e quais as contradições e possíveis impactos na formação dos jovens brasileiros.

Isso traz graves implicações, pois quando não se tem a obrigatoriedade, consecutivamente não se tem a exigência de um professor especialista na área.

No caso do estado do Rio Grande do Sul, a matriz curricular do Ensino Fundamental e Médio foi estipulada pela Portaria Nº 293/2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. O componente curricular Educação Física passou a ter dois períodos de 60' do 1<sup>a</sup> ao 6<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental e um período de 60' do 7<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano. Na EJA- Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, a Educação Física passou a ter um período de 60' em cada um dos anos T3, T4, T5 e T6. No Ensino Médio diurno, a Educação Física passou a ter dois períodos de 60' no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos e um período no 3<sup>o</sup> ano. No Ensino Médio noturno, a Educação Física passou a ter um período no 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano e foi retirada do 3<sup>o</sup> ano. Na EJA do Ensino Médio, a Educação Física passou a ter um período de 60' em cada um dos anos T7, T8 e T9.

Esta matriz curricular aponta um ganho na carga horária da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental que passa a ser ministrada por um professor de Educação Física habilitado, o que antes não ocorria, pois, a Educação Física era ministrada pelo profissional unidocente. Esta era uma reivindicação antiga dos profissionais da área, por entender que um profissional habilitado estaria melhor preparado para exercer a docência nesta área do conhecimento. Porém nos anos finais do ensino fundamental houve uma redução da carga horária da disciplina, bem como no último ano do ensino médio, onde a disciplina de Educação Física foi retirada.

Alguns grupos se organizaram para a retirada deste instrumento impositivo de mudanças curriculares nas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, como sindicatos, Ministério Público, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa o que gerou a recomendação do Conselho Estadual de Educação CEEEd, de retirada destas mudanças. Porém até o momento, são estas as orientações impostas para as escolas.

Para a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, este processo, onde as reformas educacionais acontecem no País, caracteriza-se por compor o conjunto de reformas encomendadas pelo e para capital, que nesse caso, “pavimenta o caminho para a precarização e privatização da educação básica no país” (CNTE, 2017, p. 6).

Para Marsiglia et al (2017, p.119), ao dar ênfases às *“habilidades”*, *as “competências”*, *os “procedimentos”* e a *“formação de atitudes”*, e não valorizar os

conteúdos escolares, o trabalho educativo, na BNCC, visa adaptar os alunos (as) *ao mercado de trabalho ou ao “empreendedorismo”*. Com o aumento do desemprego e a diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos (as) da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, afinado com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Marsiglia et. al. (2017) criticam a BNCC pelo seu caráter adaptativo ao mercado de trabalho, pois as pedagogias do aprender a aprender vislumbram a formação de um sujeito multitarefa, que seja capaz de atuar em diversas atividades ao longo da vida.

As competências são entendidas, na BNCC, como a capacidade de saber fazer, envolvendo tarefas do cotidiano e do mundo do trabalho. Todavia, ao subtrair do processo de formação os conhecimentos necessários para o entendimento dos processos de trabalho em sua complexidade, os sujeitos ficam sem as ferramentas teórico-práticas imprescindíveis nas atividades laborais, até mesmo na sua própria área de especialização. Neste sentido, não se deve confundir esta concepção educativa com uma formação politécnica.

É importante, neste momento, refletir sobre o que significa para a área da Educação e da Educação Física escolar possuir um documento norteador curricular que apresenta como categoria *competências*? Quais impactos e consequências e o que “revelam” da relação Formação- Mundo do Trabalho-Educação Física?

No âmbito pedagógico, há um esvaziamento do currículo, onde a formação dos jovens é estreitada, possuindo um caráter utilitário e pragmático, além de antecipar a especialização, acarretando uma formação unilateral radicalizada.

Para Costa, Souza e Cabral (2018), o Estado torna-se um relevante canal da materialidade das políticas e práticas neoliberais, “a BNCC se constitui como um amparo legal que o capital encontra para o seu avanço na educação, e sua intenção de padronização curricular aos interesses do mercado, e excludente das diversidades e das minorias sociais” (p. 107).

De acordo com Ramos e Frigotto (2016), a MP 746/2016 (BRASIL, 2016 b) “destrói a possibilidade da educação integral e de acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, produzido pela humanidade” (p.45), que são os alicerces para a autonomia econômica e política para a maioria dos jovens da classe trabalhadora.

Para os autores, os argumentos de que o ensino médio será mais flexível e atenderá aos interesses de escolhas dos jovens para se inserirem de modo mais rápido no mercado de trabalho, são “falsos e de um cinismo desmedido” (p.45). A falsidade



consiste no fato de que a contra-reforma é rígida nas disciplinas e projeta um ensino médio de bases científicas mínimas, limitando as escolhas de acesso ao ensino superior. Também, a chance de optar entre os cinco itinerários, é um argumento falso, pois a situação econômica dos estados da federação e as condições precárias das escolas públicas certamente serão agravadas pela PEC 55 (BRASIL, 2016 b), que congela, entre outros, os gastos com saúde e educação por vinte anos.

Ainda para os autores,

trata-se, finalmente, da *contra-reforma* exigida pelo Golpe de Estado de 2016, que aprofunda o projeto de capitalismo dependente e que fecha novamente um circuito de nossa história com as marcas da dominação autoritária e conseqüente ruptura do Estado de Direito. Uma situação que, se não se estruturarem forças sociais capazes de rapidamente retomar o Estado de Direito, terá não só a geração presente de jovens, mas as futuras, com suas vidas truncadas e marcadas pela força da violência. (p.45, grifo nosso).

Diante deste cenário, os educadores que defendem uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora e que são empenhados com a democracia, devem intensificar a luta e a resistência a este projeto de educação.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Neira (2018), é o fato da BNCC estar articulada com os exames de larga escala. A lei n. 13.415/2017 alterou o parágrafo 6º do artigo 35-A da LDB, que passou a ter a seguinte redação: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 1). O parágrafo 3º do Art. 44 também afirma que: “O processo seletivo considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 2).

Também é importante considerar o fato de que a BNCC passar a ser referência para a reformulação dos currículos dos sistemas e redes escolares, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC [...]”. Essa necessidade urgente se justifica em função de ser “[...] uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2018a, p. 21).

Para opor-se às reformas que conferem uma formação superficial e fragmentada na área da Educação Física, é necessário argumentar cientificamente. Para isso podemos nos respaldar nas teses desenvolvidas pela abordagem crítico-superadora, que

apresentam propostas pedagógicas críticas para o trabalho com este componente curricular.

A BNCC pode trazer algumas mudanças para a vida profissional dos professores de Educação Física, pois ela configura-se num instrumento de indução do *ensino voltado às competências*, a chamada *pedagogia das competências* que teve a sua inserção mais sistematizada no Brasil, em meados da década de 90, dentro de uma política de padronização curricular que tem maior incidência e *controle no trabalho pedagógico, reduzindo a autonomia dos professores*. As competências assumem, na BNCC, um caráter prescritivo.

Na área da Educação Física, o documento da BNCC evidencia a retomada dos princípios tecnocráticos, da racionalidade técnica em detrimento da criticidade, pois baseia-se nas teorias tradicionais, pretendendo o desenvolvimento de competências e habilidades, assumindo um discurso neoliberal, apresentando um retrocesso político e pedagógico nas discussões que aconteceram na área.

Para Neira (2018) a proposta da BNCC para a Educação Física não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente. Para o autor, falta clareza na apresentação dos fundamentos epistemológicos que estão presentes nos conceitos apresentados, por exemplo, de cultura e cultura corporal. Estes termos que são centrais nas teorias críticas, da antropologia e das teorias pós-críticas aparecem de modo contraditório numa pretensão de desenvolvimento de habilidades e competências. Também para o autor, outra questão que gera confusão nos conceitos é que ora utiliza-se *cultura corporal de movimento* e ora *práticas corporais* para definir o que é o objeto de estudo e ensino da Educação Física na escola. Neira e Gramorelli (2017) alertam que a compreensão desses termos interfere de modo direto no fazer dos professores (a), e seria importante debater este assunto para não haver distorções na implementação do currículo.

Na visão de Pessoa (2018), o fato de “aceitar acordos tácitos produzidos de forma acelerada traz, como implicação pedagógica para a área, o arrefecimento do debate acerca do *objeto e do caráter da Educação Física na escola*” (p.152). Para o autor, ocultar esse debate obstaculariza seu avanço político e pedagógico.

Neste momento podemos nos perguntar o que significa para a área da Educação Física escolar possuir um documento norteador curricular que apresenta como categoria *prática corporal*, o que isto vai repercutir na formação do aluno?

Na área da Educação Física, a BNCC traz consequências no trato com os conteúdos de ensino, visto que a proposta apresentada servirá como referência para a construção dos currículos escolares. A falta de clareza em relação ao objeto de estudo e ensino da área, bem como o não estar alinhado com as concepções e pedagogias mais críticas da Educação Física apontam para um retrocesso.

Durante a elaboração da Base, foram retirados temas importantes que abordam questões fundamentais para a compreensão do mundo, como o *racismo*, *machismo*, *orientação sexual*, *identidade de gênero*. A discussão destas questões é necessária na busca pela participação e inclusão de todos nas aulas de educação física, superando dificuldades, preconceitos e eventuais situações de opressão que podem acontecer nas aulas. A redução da carga horária da disciplina no ensino médio, esvazia o direito a formação plena da juventude e não aponta para um processo de emancipação humana e de transformação social.

Na BNCC, a Educação Física é apresentada na *Área das Linguagens*. Sabe-se que essa teorização pedagógica surgiu nos anos de 1990 como alternativa ao paradigma da aptidão física, na área da Educação Física, num momento de redemocratização do País. Para Duarte (2004), a inserção da Educação Física na área da Linguagem e a sua compreensão como linguagem significa uma incoerência e um retrocesso histórico para a área, pois ao contrapor-se ao paradigma da aptidão física, orienta-se por uma perspectiva subjetivista, esvaziada de conteúdo e que desvaloriza a mediação do professor.

Para Martineli, et al. (2016), a Educação Física, entendida como *“linguagem”*, integrada aos outros componentes curriculares desse núcleo curricular, tem como objetivo colaborar para a constituição da subjetividade humana, conforme indicação dos próprios conteúdos dos objetivos da aprendizagem. Segundo os autores, a Educação Física valoriza a *subjetividade humana* por meio de *práticas corporais*. É compreendida como linguagem, de maneira que os objetivos gerais e específicos e os conhecimentos a serem tratados pedagogicamente, orientam-se nessa concepção, desvalorizando a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal em sua totalidade.

Essa valorização da *subjetividade* apresentada no documento, desprovida da *objetividade* e, portanto, de seu entendimento como *síntese das múltiplas determinações no processo de ensino aprendizagem*, reforça uma *educação física focada no indivíduo*, nos sentidos e significados que ele atribui o conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas. A opção por processos e conhecimentos não cognitivos e a necessidade de se trabalhar um tipo de

alfabetização emocional, para que o aluno seja capaz de identificar o que está sentindo e de discernir seus sentimentos e ações, está no cerne da concepção da Base. (Martineli et al. 2016, grifo nosso).

Neste sentido, a Educação Física está restrita a uma apropriação de práticas corporais, através da experiência. Ao mesmo tempo em que há uma ampliação das possibilidades de atividade física, essa atividade é esvaziada de conteúdo. Associa-se prática corporal a experiências e suas possíveis adaptações.

Para Betti (2017), os 40 verbos utilizados na redação das Habilidades na BNCC, cinco deles (Identificar, Experimentar, Fruir, Utilizar, Valorizar) concentram cerca de 48% do total. Para o autor,

é importante considerar que apenas *habilidades cognitivas* não dão conta das singularidades da EF, reino da subjetividade, componente curricular cujas especificidades dificultam ou quase impedem tal avaliação objetivada e quantificada, na medida em que envolve experiências "carnalmente vividas", mergulhadas em emoções, desejos, sentimentos. (Betti, 2017).

Outra habilidade muito citada na Base é a *adaptação*, e deste modo, podemos nos perguntar até que ponto as adaptações para a experimentação das práticas corporais, devido às faltas de condições materiais da escola, por exemplo, possibilitam o acesso ao conhecimento histórico construído na área? Ou a ênfase seria a habilidade ou competência para se adaptar?

Outro aspecto a se considerar é apresentação do Jogo, no Ensino Fundamental, como ferramenta auxiliar de ensino (BNCC, 2018a, p. 215), ao invés de enfatizá-lo como conteúdo e manifestação cultural. Além disso, nos Anos Finais, são citados somente os *Jogos Eletrônicos*, os quais alguns estudos apontam para o estímulo ao sedentarismo, com o surgimento de problemas posturais e que podem se tornar viciantes. Também cabe destacar que muitas escolas ainda não possuem os equipamentos de informática para o acesso de todos, o que dificulta a efetivação desta vivência.

Porém, um outro aspecto a se considerar em relação aos jogos eletrônicos como conteúdo do currículo escolar é a expansão do trabalho digital e a imprescindível necessidade das novas tecnologias para o mundo do trabalho. Para Antunes (2018), a educação requisitada pelo capital, busca formar operários que operem equipamentos cada vez mais avançados em tecnologias digitais e de informação.

No documento, principalmente na apresentação da Educação Física no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o componente assume um compromisso de qualificar para a leitura, aparecendo como colaborador dos demais componentes curriculares nos processos de letramento e alfabetização dos alunos.

Sabendo que as propostas educacionais estão articuladas com um projeto social histórico de longa abrangência pretendido por uma nação, o fato da BNCC estar alinhada a um projeto neoliberal de educação e considerando a relação de interdependência entre a educação e trabalho, sendo esta uma dimensão fundante do ser social é muito importante refletir sobre as consequências desta legislação no trabalho docente e na formação inicial e continuada dos professores.

Enfim, esta legislação é voltada *aos interesses do mercado* e a uma demanda pela (con)formação de *futuros trabalhadores competentes socioemocionalmente, preparados para lidar com as adversidades, resilientes e polivalentes para atuar num novo e precário mundo do trabalho*. (ANTUNES, 2018; ALVES, 2013).

Assim, a aprendizagem esperada por meio do ensino da Educação Física, como de outros componentes curriculares deve preparar jovens para serem *futuros trabalhadores flexíveis às necessidades do trabalho/mercado*. O conceito de trabalho está restrito à sua dimensão instrumental e sabemos que o trabalho não é só isso, é projeto de vida, é formação intelectual superior.

Porém é importante ressaltar que este projeto não respeita os interesses da maioria da população brasileira, que vive oprimida aos moldes do capitalismo que precariza a vida e o ser humano em todas as suas dimensões.

Em relação à proposta da Educação Física na BNCC, com a ênfase dada às *habilidades e competências e às práticas corporais, experiências e suas possíveis adaptações* em detrimento aos *conteúdos construídos historicamente e socialmente acumulados*, corre-se o risco de se tornar uma prática esvaziada, deixando em segundo plano a dimensão histórica e crítica dos conteúdos que poderia direcionar, abordar e aprofundar a origem dos problemas, por exemplo, as condições sociais e as futuras transformações, levando a um maior protagonismo, ao invés da adaptabilidade, conformismo e passividade do novo trabalhador.

Enfim, é importante explicitar, através deste estudo, que a Educação Física, enquanto área de conhecimento, se apresenta na BNCC, seguindo o seu curso histórico, que sempre esteve a serviço do capital e que agora, demonstra mais uma vez esse capítulo na sua história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a política educacional em andamento no Brasil tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade, educação e o futuro da sociedade brasileira, este trabalho buscou refletir sobre quais princípios este projeto estaria alicerçado e quais as suas implicações no trabalho pedagógico nas escolas, sobretudo na área da Educação Física escolar.

No decorrer do período histórico analisado, após a implementação da LDB 9.394/96 houve alguns avanços na tentativa de superação dos graves problemas da educação brasileira. Foram criadas novas escolas federais e universidades públicas, houve a ampliação das vagas em creches públicas, contudo, transformações mais profundas ainda se fazem necessárias para atender a demanda e garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação no país. No período de apresentação da BNCC, que é considerada parte fundamental do projeto de educação do capital, em curso no Brasil, desde os anos 1990, e cuja direção política é dada por frações do empresariado brasileiro, criando melhores condições para a privatização da educação pública, muitos retrocessos foram percebidos nas políticas públicas da educação, entre estes podemos citar o corte de recursos orçamentários e ataques às gestões democráticas nas universidades públicas.

No documento da BNCC, na área da Educação Física, o objeto de estudo e ensino da Educação Física não foi apresentado de modo claro, revelando uma ausência de unidade teórica, pois o documento de currículo foi elaborado de modo acelerado, por um grupo de especialistas, oriundos de diferentes matrizes epistemológicas e políticas que fizeram acordos provisórios para apresentação do documento dentro dos prazos estabelecidos pelo MEC.

Não contempla o estágio atual de conhecimento do componente Educação Física e tampouco os debates da área, sobretudo em relação às concepções críticas da Educação e Educação Física. Creio que para os trabalhadores da área de Educação Física, a partir da apresentação deste componente curricular na Base é preciso refletir sobre quais elementos teóricos devem estar presentes para se construir uma proposta pedagógica alternativa à hegemônica.

Na política educacional, a BNCC, se apresenta como um novo parâmetro de organização e controle do processo pedagógico nas escolas, que interfere desde a reformulação dos currículos das mesmas, no processo de formação inicial e continuada dos professores e na articulação da produção do material didático com as avaliações em larga escala em todas as etapas da educação básica. Enfim, centraliza-se na organização e no controle do trabalho docente (planejamento, instrumentos de avaliação, formação).

Como constatamos, as categorias político-econômicas que embasam a BNCC estão voltadas aos interesses do mercado, numa configuração de formação orientada para a empregabilidade, ou para o “desemprego”, ou ainda para a inserção no mercado de trabalho precário, numa visão pragmática da educação, como norteiam as políticas educacionais neoliberais. Sendo assim, é possível afirmar que as políticas educacionais seguem a pauta das políticas econômicas.

Em contrapartida, segundo Neira (2018), um currículo embasado numa teoria crítica, aponta uma trajetória de estudos onde está implícito o próprio questionamento da organização curricular e social. Um currículo crítico questiona os modelos reprodutores do sistema que reforçam as relações de dominação de um grupo sobre outro.

É importante refletir sobre as implicações para a educação, num cenário onde a educação de qualidade passa a ser avaliada, em larga escala, sobre parâmetros embasados numa BNCC onde se tem por meta o desenvolvimento de competências que atendem uma demanda de um mercado neoliberal.

Questões relevantes para um projeto de educação emancipador, que pauta uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade que tem o respeito à diversidade e as questões das minorias sociais como elementos chaves para a sustentação deste projeto foram preteridos por uma proposta voltada às competências e habilidades na formação humana.

A consequência da implementação desta legislação permite e avaliza uma padronização curricular voltadas ao interesse do mercado e à expansão da privatização da educação. Força o trabalho docente a seguir determinações, tornando-o alienado, precarizado e estranhado, contrariando o papel de educador emancipado e com autonomia para exercer seu trabalho de modo crítico mediante a realidade concreta onde está inserido, buscando contribuir para uma formação humana emancipadora. Além do controle sobre o processo pedagógico na escola e da articulação da produção do

material didático com as avaliações de larga escala esta legislação vai influenciar no processo de formação dos professores.

Constata-se que a concepção da Educação Física presente na BNCC, preconiza uma formação pautada nos princípios que sustentam o modelo de organização social vigente e às necessidades de reestruturação produtiva, pois seus preceitos almejam a adaptação dos educandos à forma de sociabilidade atual, onde o processo educacional media a conformação dos indivíduos ao modo de vida estabelecido, sem intenções de transformá-lo. Apresenta um viés utilitarista e funcional, concebendo o conhecimento como uma forma de capacitação ao contrário de uma educação emancipatória e crítica.

Neste sentido, evidenciamos que a Educação Física, da forma como é apresentada na BNCC, continua o seu curso histórico à serviço do capital.

Uma contradição presente é o fato da educação que teria todo o potencial para tornar-se um instrumento de emancipação humana e mudança da ordem social vigente, torna-se um instrumento que fortalece os valores, a reprodução e a expansão da sociedade capitalista. A educação deveria contribuir para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, a fim de formar um sujeito que compreenda a realidade social e suas contradições. Neste sentido, a Educação Física, enquanto prática social e pedagógica, no processo mediado pelo professor, tem o papel de promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, enquanto organizadora do conhecimento elaborado historicamente nas manifestações da cultura corporal.

As políticas públicas de educação ainda têm grande desafios para alcançar a quem mais precisa, assegurando o acesso democratizado e permanência dos jovens nos estudos, e deveriam sempre mirar e se ancorar nas utopias necessárias na busca de uma sociedade mais justa, igualitária, inclusiva, que reconheça as reais necessidades que cada grupo tem.

Enfim, a educação pública é um tema urgente e relevante. Como trabalhadores da educação devemos compreender a dimensão política do magistério que se realiza no contexto das relações sociais. Nos projetos de educação em disputa, devemos sempre defender a escola pública, pois as políticas educacionais impactam concretamente a vida das pessoas, acometendo a classe social que mais necessita. Precisamos estar atentos às portarias autoritárias, às políticas de intervenção na educação, à redução de investimentos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: características a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho. In: TEIXEIRA, F; OLIVEIRA, M. (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho**. Bauru: Canal 6, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 1 ed, 7 reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

\_\_\_\_\_. **A fábrica da educação: Da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed. 2011.

BELTRÃO, José Arlen. Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física. **Tese de Doutorado** em Educação, Salvador, p.14-267, 22 fev. 2019.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Base Nacional Curricular Comum-Educação Física: Nem aqui, nem ali, em travessia**. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-base-nacional-curricular-comum-educacao-fisica-nem-aqui-nem-ali-em-travessia>. Acesso em 27/10/2020.

BOTH, J. V. Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física : UFPel : ESEF, 2009. 121p. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Educação Física.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 07/2010**, de 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 04/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar - Primeira Versão. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. MEC: Brasília, Set. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar - Segunda Versão. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. MEC: Brasília, Abr. 2016a.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 5, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Senado Federal, 2016b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar – Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. MEC: Brasília, Abr. 2017.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base**. MEC: Brasília, 2018a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018b.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**, cidade, 02 dezembro 2017. Disponível em: [https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm\\_source=socialbttns](https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular?utm_source=socialbttns)>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

COSTA, SOUZA e CABRAL. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo : Cortez, 1992.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982. 354p.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUARTE, R. J. B e TAFFAREL, C. N. Z. A organização da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Educação Profissional da Bahia. In: **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional. A Produção de Conhecimento em Educação Profissional**. Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017. IFRN.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2 ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo : Scipione, 1989.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação- Nova direita, velhas ideias**. São Paulo : Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

—. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.68-90.

—. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

—. Prefácio. In.: RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**. Florianópolis. ano XXV, nº 40, p. 192-206, jun./2013.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz T. da., et. All. (ogs). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 19

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_45\\_dcgomide@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf). Acesso em 13 mai. 2017.

GONZÁLEZ, F.J e FRAGA, A.B. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.** Erechim : Edelbra, 2012.

GUEDES, D. P. e GUEDES, J. E. P. **Exercícios Físicos na Promoção da Saúde.** Midiagraf: Londrina, 1997.

HERMIDA, J. F., MATA, A. A. R., NASCIMENTO, M. S. A Educação Física Crítico-Superadora no Contexto das Pedagogias Críticas no Brasil. In: V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: Colóquio de Epistemologia da Educação Física, p. 1-10.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A.Z. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1998. (p.55-75).

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático- Pedagógica do Esporte.** Ijuí : UNIJUI, 1994.

MACEDO, Elizabeth. “A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MARSIGLIA, A.C.G.; PINA, L.D.; MACHADO, V.O.; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, V. 9, N. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINELLI, T.A.P; MAGALHÃES, C. H; MILESKI, K. G; ALMEIDA, E.M. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência.** v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Editora Expressão Popular. São Paulo, 2009.

MAZO, J.Z.; GOELLNER, S.V. Algumas considerações relacionadas com a psicomotricidade no contexto da educação física escolar. **Kinesis.** Santa Maria, v.8, p.29-48, 1991.

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

PEREIRA, T. V. e OLIVEIRA, V. B. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**. v. 15. n. 39. p. 24-42, 2015.

PESSOA, F. M. A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular: Consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. **Dissertação de Mestrado**. UFSC. Florianópolis, 2018.

PINHEIRO, C.M. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988. 2015. 234 f. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124369>.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria Nº 293/2019**, de 03 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, p. 39-41.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8 ed. Campinas/Autores Associados. Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas, n.24, fev, 2008, p.7-16.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCAPIN, G. J. O Conhecimento em Educação Física na Escola Capitalista e suas Contribuições à Formação Básica para o Atual Movimento de (Re)Produção do Capital. **Dissertação de Mestrado**. Santa Maria: UFSM, 2020.

SOARES, Carmem. L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBRAL, O. J. Ensaio sobre o método de pesquisa marxista: uma perspectiva do materialismo dialético. **Revista Científica FacMais**. v. II. n.1. Ano 2012/2º sem. ISSN 2238-8427.

SOUZA, M.S; RAMOS, F. Educação Física Escolar: a necessidade de tensão permanente entre a escola e a sociedade. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 4: Educação Física e Esportes na escola**. Ijuí: Unijuí, 2016.

TANI, Go. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo. EDU/EDUSP, 1988.

\_\_\_ **Perspectivas para a Educação Física Escolar**. In: Revista Paulista de Educação Física. 5 (1/2), jan-dez, p.61-69, 1991.

TAFFAREL, C. Z. A formação profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. **Tese de Doutorado**. Campinas: UNICAMP, 1993.

ZANOTTO, Marijane. SANDRI, Simone. Avaliação em Larga Escala e BNCC: Estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, V.12, N. 23, p. 127-143, Jul/Dez. 2018.