

NATÁLIA DE OLIVEIRA SILVA

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM QUESTÃO: consensos e dissensos
no debate acadêmico no campo da educação e da educação física

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

2019

NATÁLIA DE OLIVEIRA SILVA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM QUESTÃO: consensos e dissensos
no debate acadêmico no campo da educação e da educação física**

Monografia a ser apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais como Trabalho de Conclusão de Curso.

Orientador: Prof. Dr. José Angelo Gariglio

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

2019

AGRADECIMENTOS

*Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.
(Cora Coralina)*

Os encontros são preciosos e cada um deles deixa marcas positivas, ou não, em nossa existência. A tudo que não foi bom, penso que isso também faz parte da nossa passagem e constitui nossa experiência enquanto sujeitos. Mas aos bons encontros e laços feitos, há de se aproveitar cada momento oportuno para demonstrar gratidão.

Diante disso, quero aqui agradecer, inicialmente, a minha família como um todo, mas em especial minha mãe, meu pai e minhas avós, que sempre me apoiaram nas minhas muitas caminhadas de estudo até o presente momento. O fechamento de mais um ciclo de estudos que se concretiza por meio desse Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao meu querido e companheiro Vitor S., que me apoiou e se fez presente nessa caminhada sempre com muita sensibilidade, carinho e compreensão com meus processos, ora eufóricos, ora conturbados. Quero aqui agradecer e dizer o quanto sou grata e que esse percurso se tornou muito mais leve na sua companhia.

Dizem que somos um pouco de cada um que por nossa vida passa. Assim, penso que eu, como professora em construção, sou também parte de muitas e muitos outros que por minha vida passaram e que partilham de um mesmo sentido de educação que eu. Assim, quero agradecer à mulher e, para mim, “mãe acadêmica”, profa. Dra. Elisângela Chaves. Pessoa que me inseriu nos processos de pesquisa e me instigou a olhar para os estudos a partir de uma perspectiva crítica, mas também sensível para os sujeitos com os quais lidamos.

As minhas amigas e amigos de curso, em especial Carol Oliveira, Marcelo S. de Oliveira, Roberta Faria, Bárbara Santana, mas também a todas e todos que nessa caminhada estiveram comigo e que abrilhantaram meus dias na universidade e que tornaram esse processo mais tranquilo. Eu deixo aqui a minha gratidão por cada momento de riso, união e de luta pelas quais passamos.

Ao professor Admir Soares, agradeço por todos os momentos de partilha e reflexão sobre esse lugar chamado escola – sempre tratado por você com brilho nos olhos. Foram diálogos possíveis não só a partir do Residência Pedagógica como também em outros momentos – intra ou extracurriculares – que contribuíram significativamente para a minha construção enquanto professora que estou me tornando bem como a compreensão da responsabilidade e sensibilidade que temos que ter com nossas ações pedagógicas e nossos estudantes.

Por fim, ao meu orientador José Angelo, agradeço pelo acolhimento e pela oportunidade de aprender e me debruçar sobre as questões curriculares que tanto me tocaram durante a minha graduação – muito pelo que pude vivenciar em suas aulas – e que se desdobram nesse TCC.

A todas e todos vocês, meu imenso carinho e meu “muito obrigada”!

RESUMO

Sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma política educacional recentemente homologada e tendo em vista os impactos desse documento sobre o sistema educacional brasileiro, com o intuito de contribuir para a reflexão crítica desse documento, este estudo se propõe a analisar o conteúdo do debate acadêmico sobre a BNCC no interior do campo da Educação e da Educação Física no Brasil, no período de 2014 a 2018. A partir de uma pesquisa bibliográfica, buscando identificar críticas recorrentes sobre o documento como também verificando possíveis distanciamentos ou aproximações entre ambos os campos, verifica-se que o documento da BNCC coloca em debate questões que envolvem sua construção como um processo que não foi efetivamente democrático, como também aponta preocupações sobre os impactos da Base para os processos formativos escolares e concepções de educação e sociedade e revela-se também como potencial para o debate sobre a legitimidade da EF enquanto componente curricular obrigatório no espaço escolar.

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

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONAE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCNs	Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica
EEFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
ProEFE	Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Discussão Teórica	10
2 METODOLOGIA	17
2.1 Percursos Metodológicos	18
3 ANÁLISE DOS DADOS	26
3.1 Processos de construção da BNCC	26
3.2 Currículo prescrito, universal e nacional, em contraste com os currículos locais escolares	33
3.3 BNCC e o controle do contexto escolar em diálogo com os interesses empresariais	41
4 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
REFERÊNCIAS – Material Empírico	58
APÊNDICE	60
Revisão Bibliográfica: A Base Nacional Comum Curricular nos anos de 2014-2018.....	60

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória como aluna da graduação do curso de Educação Física – Licenciatura, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), proporcionou diferentes experiências, que influenciaram diretamente em minhas escolhas. Em função de determinadas disciplinas cursadas e eventos de que participei, comecei a me interessar pelo tema que tem como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como espaços de construção e diálogo que, de alguma forma, me instigaram a pensar e refletir sobre a BNCC, destaco as disciplinas: Educação Física, Infância e Juventude; Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio e os Estágios I, II e III que, de certo modo, promoveram discussões e levantamento de questões referentes às leis que regem a Educação Física enquanto componente curricular escolar nos ensinos Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio. Foram, portanto, os conteúdos trabalhados no decorrer do curso que me fizeram (re) pensar o próprio sentido de “escola” e da Educação Física (EF) enquanto um componente curricular escolar que deve oportunizar a vivência e o ensino de seus conhecimentos específicos (práticas corporais, tais como os jogos e brincadeiras, dança, lutas, ginásticas, esportes e práticas de aventura), em acordo com os objetivos da escola em que se insere, a fim de promover, também, a ampliação do sujeito como um todo, de forma crítica e inventiva, tendo como base a educação para o bem comum.

Saliento, de forma mais específica, a disciplina de “Educação Física no Ensino Fundamental e Médio” como uma das principais matérias percussoras das minhas motivações e interesses pelos estudos sobre a temática da BNCC. Essa disciplina proporcionou-me uma reflexão crítica sobre a presença da Educação Física nos ensinos Fundamental e Médio. Pude, no decorrer das aulas, não só tomar conhecimento, como também aprofundar, de forma crítica, questões relacionadas à especificidade da Educação Física enquanto componente curricular, bem como as diferentes teorias pedagógicas estabelecidas no decorrer da trajetória da Educação Física no espaço escolar. Além disso, tratamos de questões que envolvem o saber do docente e sua relação com a legislação do ensino da Educação Física no espaço escolar.

Como possibilidade de estabelecer ligações entre o que foi discutido e trabalhado em aulas com o campo de atuação do professor, ou seja, o espaço escolar, uma das propostas dessa disciplina foi oportunizar a construção de unidades didáticas voltadas para as diferentes etapas de ensino (Fundamental e Médio). E foi exatamente essa experiência que reforçou, ainda mais, o meu pensar sobre o quão é importante que o professor de Educação Física tenha

ciência sobre qual o sentido da escola e sobre o papel e as competências da Educação Física dentro desse espaço, uma vez que a falta de conhecimento e de clareza sobre tais aspectos recaem, por vezes, num processo de deslegitimação da Educação Física nessas instituições.

Além disso, – já estabelecendo certa relação com o que me proponho neste trabalho – a disciplina “Educação Física no Ensino Fundamental e Médio”, cursada durante o segundo semestre de 2017, época em que a BNCC encontrava-se em etapa final de elaboração, proporcionou, durante as aulas, momentos de discussão sobre a Base e suas possíveis implicações para escola, de modo geral, e para a área da Educação Física, de forma mais específica. Para isso, foram realizados estudos baseados na leitura crítica deste documento, assim como a construção de pareceres críticos sobre a BNCC. Assim, questionamentos sobre quais as possíveis implicações de uma base nacional comum curricular para as escolas brasileiras, que são tão diversas; para a Educação Física, enquanto componente curricular que trabalha com a cultura corporal de movimento e, em específico, para os professores dessa área estavam sempre presentes no decorrer a disciplina.

Compreendo que minha trajetória – considerada um processo de construção do meu modo de ver e analisar o mundo; meu percurso acadêmico e, principalmente, as vivências oportunizadas pela disciplina anteriormente citada – levaram-me a refletir sobre outras questões referentes à BNCC. O interesse em entender quais os sentidos de escola estão sendo incorporados pela Base, a qual tipo de educação a BNCC está voltada, a forma com a qual a Educação Física passa a ser reconhecida através deste documento, dentre outras questões me provocam a pensar se a BNCC será, em alguma instância, positiva não só para a Educação Física, como também para as escolas brasileiras, de forma geral, uma vez que a Base se apresenta como um documento muito mais prescritivo que, a partir de um discurso de *igualdade*,¹ pode acabar velando ainda mais as desigualdades tão fortemente colocadas em nosso país.

Assim, pensar e a indagar sobre possíveis tensionamentos referentes à BNCC, que irão influenciar diretamente não só o meu como também o labor de tantos outros professoras e professores, estando elas e eles de acordo ou não com este documento, muito mais do que apenas questionar, é uma forma de não se submeter a este sistema de forma passiva e alienada.

¹ Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p.15).

É claro que este trabalho não dará conta de responder a todas as dúvidas sobre os impactos da BNCC para a Educação, mas pensar criticamente sobre este documento deve implicar aquelas e aqueles movidos pelo desejo de ser/estar professoras e professores, comprometidos com a formação de milhões de estudantes que frequentam as escolas públicas e privadas do nosso país.

Trazendo esta narrativa para o atual contexto, todas essas experiências anteriormente citadas fizeram parte do meu processo enquanto professora de Educação Física em formação e se constituíram como responsáveis pelo meu desejo de aprofundar questões que envolvem a Educação Física e os respectivos documentos que a legislam, e que, em certa instância, também a legitimam como um componente curricular obrigatório no espaço escolar. Dentre esses documentos, o que me instiga atualmente é o estudo da BNCC, documento normativo recentemente aprovado pelo Ministério da Educação (MEC)².

Sendo este um documento que propõe um currículo mínimo, a partir da indução de conteúdos a serem ensinados nas escolas no Brasil, com base no estabelecimento de um conjunto de prescrições de aprendizagens entendidas pelo MEC como conhecimentos essenciais que os alunos e alunas aprendam, entender sobre como este documento está organizado, quais as coerências e contradições implicadas no documento e quais concepções de escola estão postas dizem muito sobre o tipo de cidadãos que o país pretende formar a partir das prescrições colocadas pela BNCC. E, no que diz respeito à Educação Física, saber sobre a forma como este saber reconhecido como componente curricular escolar está organizado na Base implica, também, desvelar o tipo de ensino e de concepção de Educação Física que se levará a cabo nas escolas, por meio deste documento.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o conteúdo do debate acadêmico sobre a BNCC no interior do campo da Educação e Educação Física no Brasil, no período de 2014 a 2018.

Com o intuito de um debruçar maior sobre este tema, apresento como objetivos específicos desta pesquisa:

- Identificar no debate teórico sobre a BNCC, no campo da Educação e Educação Física, quais as críticas mais recorrentes sobre a pertinência educativa deste ordenamento curricular no cenário da educação brasileira contemporânea.

² Em 20 de Dezembro de 2017, é aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação, a BNCC para o Ensino Fundamental e, em 14 de Dezembro de 2018, é homologado o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio.

- Verificar relações de proximidade e distanciamento nas críticas produzidas nos campos acadêmico da educação e da Educação Física.

1.1 Discussão Teórica

A BNCC configura-se como um currículo prescrito e não pode ser entendida como um documento pensado recentemente. Na história de nosso país, a discussão sobre a necessidade de existência de uma base comum nacional curricular já se fazia presente em documentos mais antigos que legislam sobre as escolas brasileiras. O primeiro deles é a própria Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que, no artigo 210, aponta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 75). Reforçando a ideia desse documento, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina como uma de suas metas:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 06).

Além deste documento, não são poucos os documentos e até eventos articulados ao sistema nacional de educação do país que podem ser entendidos como importantes referenciais que mobilizaram e sinalizaram a necessidade de elaboração de uma BNCC, tal como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)³, entre outros.

Foi no período do Governo Dilma que, de fato, iniciaram-se as mobilizações para a elaboração da BNCC. No dia 17 de junho de 2015, a Portaria n. 592 instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, ficando estabelecida pelo MEC, em publicação no Diário Oficial da União (2015), nos incisos de seu artigo 1º que:

1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (MEC, 2015, p. 16).

³ Como exemplo apresenta-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010 (BRASIL, 2010, p. 06).

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. (MEC, 2015, p. 16).

A composição dos especialistas foi estabelecida pelas áreas de conhecimento e os componentes curriculares da Educação Básica estabelecidos nas DCN's. Após a estruturação dessa equipe, a Comissão ficou incumbida de produzir o documento preliminar da proposta da Base Nacional comum curricular. Assim, no dia 16 de setembro de 2015, é publicada a primeira versão da BNCC, que ficou disponível para consulta *on-line* através de uma plataforma disponibilizada pelo MEC.

Após disponibilizada a primeira versão da Base, o documento foi aberto para Consulta Pública, entre os dias 02 a 15 de dezembro de 2015, que contou com a mobilização não só de professores universitários, como das escolas do Brasil, de forma geral, tal como é colocado no site do MEC⁴.

Diante das sugestões que emergiram da Consulta Pública, a BNCC foi revisada, sendo a sua segunda versão publicada no dia 03 de maio de 2016, próximo ao período em que a presidenta Dilma foi deposta de seu governo em um processo de impeachment.

Durante o período de elaboração da Base, foram realizados diferentes seminários estaduais, que contavam com a presença de professores, gestores e especialistas, a fim de debater sobre a segunda versão do documento, totalizando uma quantia de 27 seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Em abril de 2017, após a tomada do governo por Michel Temer, por um golpe, – aqui ressaltando esse processo de escrita como um ato não neutro, corroborando as ideias de Roberto Oliveira (1996, p. 21), para quem “acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta é apenas viver numa doce ilusão” - sob um cenário conturbado por diversas propostas de leis implementadas pelo então presidente, tal como a PEC 241, que institui um teto de gastos para diferentes áreas tais como educação e saúde, por exemplo, o MEC entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, a partir disso, no dia 20 de dezembro de 2017, é homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, a Base Nacional Comum Curricular correspondente às etapas da educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁴ Histórico da Base disponível *on-line* no endereço eletrônico: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em outubro de 2019.

Em abril de 2018, o MEC entrega ao CNE a terceira versão da BNCC, junto à proposta para a etapa do Ensino Médio, de modo que, no dia 02 de agosto de 2018, professores, gestores e técnicos da educação, a partir de comitês de debate, preencheram um formulário *online*, sugerindo melhorias para o documento.

Por fim, em 14 de dezembro de 2018, o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou a BNCC para a etapa do Ensino Médio, compondo as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica sugeridas para toda a Educação Básica brasileira.

A BNCC se configura, portanto, como um documento de caráter normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica e busca se legitimar fundamentando-se no conceito de equidade, com o intuito de assegurar a educação do Brasil de forma “justa” e “igual” para todos. Sua estrutura conta com a organização de Competências Gerais da Educação Básica nas diferentes etapas de ensino, bem como as competências específicas de cada área de conhecimento contemplada:

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) 1, 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) 2. (BRASIL, 2017, p. 07).

Para o Ensino Fundamental, foram atribuídas cinco áreas de conhecimento: Linguagens (com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Nessa perspectiva, a Educação Física, como um componente curricular obrigatório, pertencente à área de Linguagens, de acordo com a BNCC e deve, conseqüentemente, ser capaz de desenvolver os conteúdos propostos e organizados pela Base em cada etapa de ensino da Educação Básica.

Definida pela literatura como currículo, a BNCC se apresenta como um currículo prescrito que, de alguma forma, irá regular o ensino nas escolas do Brasil. Desse modo, torna-se fundamental discutir e dialogar sobre as definições de currículo e suas influências no espaço escolar.

A busca por definições sobre o termo “currículo” é um assunto recorrente e que apresenta produções que atribuem diferentes significados para o termo. No entanto, muitas vezes, sua compreensão ou definição se restringe à disposição de conteúdos a serem ensinados no espaço escolar. Trata-se de um pensamento reduzido, uma vez que desconsidera

as diferentes faces que compõem o currículo. Nesse sentido, para o estreitamento dos diálogos entre o currículo e sua influência sob o espaço escolar, estarei dialogando, neste trabalho, com as fontes teóricas produzidas pelo autor José Gimeno Sacristán (1998; 2013), para quem as concepções de currículo consideram um produto que conflui nas práticas escolares e que não é fixo, mas está acompanhado por mudanças históricas que reverberam em sua forma de organização.

O currículo, portanto, expressa determinadas formas de pensar a escola e de pensar a formação de sujeitos enquanto cidadãos. Logo, este está em constante processo de construção, visto que os ideais de educação apresentam-se em constante mudança, de acordo com o tempo histórico-social ao qual se inserem e que reverberam intervenções curriculares. Sobre este fato, Sacristán (1998, p. 101) aponta que “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos”.

Destarte, o currículo se configura com um ato político que sofre diferentes influências que regulam e determinam um plano de estudos que englobam diferentes concepções, tais como sentidos de escola e educação, objetivos de aprendizagens, conteúdos, materiais didáticos, dentre outros.

Sacristán (1998, p. 104) considera que o currículo é composto por diferentes níveis ou fases, cujo desenvolvimento impacta na própria prática pedagógica. São eles: 1) O currículo prescrito, enquanto aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular. 2) O currículo apresentado aos professores, enquanto traduções e interpretações sobre o currículo escrito que são apresentadas aos professores geralmente com prescrições muito genéricas para a atividade educativa. 3) O currículo moldado pelos professores, que diz respeito ao entendimento de que como agentes ativos esses trabalhadores moldam o currículo a partir de sua cultura profissional. 4) O currículo em ação, que pode ser traduzido para a “prática real”, que ultrapassa os propósitos do currículo devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na realidade. 6) O currículo avaliado, manifesto por pressões exteriores de tipo diverso nos professores, como um “controle do saber”.

Assim, o currículo, a partir de suas múltiplas organizações, exerce certo controle sobre dos processos de ensino-aprendizagem escolar e sua importância fundamental “(...) reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles), aquilo que consideram adequado” (SACRISTÁN, 2013, p. 24). Não obstante, o currículo envolve uma série de conflitos já que,

dado o seu caráter formador, torna-se um documento de disputas, nas quais não é incomum a introdução dos moldes dos grupos dominantes sob o currículo escolar.

Diante das várias dimensões do currículo, o autor defende a discussão da existência de um sistema curricular, ou seja, do currículo como um sistema composto por diferentes instâncias de produção curricular que são interdependentes. A sua configuração enquanto um sistema aponta que os acontecimentos, ou melhor, as ações decorrentes desde o currículo prescrito ao currículo real não ocorrem de maneira fragmentada, mas dialogam entre si.

Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que o sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo. Isso se explica não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo (...). (SACRISTÁN, 1998, p. 108)

Assim sendo, se estabelece, por meio do currículo, uma relação de poder, uma vez que este realiza uma seleção de saberes a serem ensinados e, ao mesmo tempo, exclui a possibilidade do trabalho e da vivência de outros tipos de saberes. Isso interfere diretamente na construção de identidade dos sujeitos (valores, concepções e culturas) – o que, por conseguinte, reflete no tipo de sociedade que se pretende construir. Assim, corroboramos o pensamento de Tomaz Tadeu Silva: “com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”” (SILVA, 2005, p. 148).

Cabe dizer que políticas educacionais feitas sob a construção de currículos nacionais não é algo exclusivo ao Brasil. Outros países já basearam suas políticas curriculares em currículos comuns. Em relação a este fato, destaco aqui um exemplo apontado no texto de Sacristán (1998), que reflete sobre a “Regulação dos Mínimos” na Espanha, cujas intencionalidades dialogam com os propósitos da BNCC e dentre as quais aparece a “(...) necessidade de unificar os conteúdos das escolas para alcançar o objetivo de uma escola nacional” Sacristán (1998, p. 124).

No entanto, assim como não é inusitado tomar currículos mínimos como “salvadores dos problemas educacionais”, suas repercussões também são conhecidas. Sacristán (1998), ao analisar a distribuição de competências sobre o currículo educativo na Espanha, faz críticas às regulações feitas a partir da prescrição de mínimos, nos quais o controle, por meio de um documento de caráter prescritivo, revela a forte preocupação com o controle ideológico das escolas. Discussão essa que também se faz presente com a produção da Base.

É nesse sentido que a BNCC, ao ser elaborada, coloca em questão o debate sobre a pertinência de um documento como esse para as escolas do Brasil, com discussões que giram em torno de distintos questionamentos, tais como: é necessário ter uma BNCC? As escolas precisam de uma BNCC para a organização de seus currículos e, conseqüentemente, de suas ações pedagógicas? Quais as conseqüências de uma BNCC para os processos formativos? Há aqueles que são, portanto, favoráveis a um documento como esse, como também há os que são contrários a uma Base Nacional Comum Curricular, por acreditarem que os currículos são construídos a partir do local em que se inserem.

Cabe colocar que uma Base Nacional Comum Curricular difere-se de uma Base Comum Nacional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ressalta-se que:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, 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 e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (...). (MEC, 2013, p. 13).

A partir disso, as diretrizes apontam que tais saberes se traduzem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, incluindo o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; Arte; Educação Física; Ensino Religioso.

Para os que são contrários à BNCC, uma das afirmações é de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica já são suficientes para que as escolas construam seus próprios currículos, entendendo que elas possuem suas particularidades e que, portanto, não apresentam contextos passíveis de serem previstos, tal como defende Érika Cunha e Alice Casimiro Lopes (2017):

A partir dessas incursões e visando desenvolver o argumento em foco, inicialmente apresentamos a ideia de que a BNCC se interpõe como um nome sob o qual o privilégio do significante conhecimento visa a excluir da política de currículo o adverso, o imprevisto, o diferir e o imponderável (CUNHA; LOPES, 2017, p. 27).

Não obstante, como já dito, existem correntes que defendem a BNCC, por considerar que apenas os PCN's e DCN's não são suficientes para uma organização sistematizada dos conhecimentos a serem adquiridos na Educação Básica.

Entendo que a BNCC, enquanto um currículo prescrito terá impacto para os gestores das escolas, na formação inicial e continuada de professores, como também nas ações

pedagógicas e, claro, na educação dos nossos estudantes do Brasil e no sistema educacional como um todo. Assim, a realização e discussão de estudos que se proponham a dialogar e discutir a BNCC é de suma importância para a reflexão crítica a respeito desse documento. É sob essa perspectiva que pretendo analisar os dissensos e consensos no debate acadêmico no Campo da Educação da EF, a fim de entender como os diferentes autores estão percebendo a BNCC como currículo que irá impactar os processos formativos escolares.

2 METODOLOGIA

Diante dos objetivos gerais e específicos do presente estudo, com o intuito de analisar o conteúdo do debate acadêmico a respeito da BNCC, entre 2014 a 2018, tendo em vista o campo da Educação e da Educação Física no Brasil, para o desenvolvimento deste trabalho foi adotada a pesquisa bibliográfica, cujas análises deram-se por meio da abordagem qualitativa.

“Toda e qualquer pesquisa deve ser adequadamente classificada metodologicamente, pois este procedimento será determinante no alcance ou não dos resultados esperados” (GARCIA, 2016, p. 292). Neste sentido, cabe aqui destacar a importância na diferenciação entre a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica, uma vez que, por vezes, ocorrem dúvidas na distinção entre ambas, ao ponto de classificá-las como equivalentes, o que não são. Assim sendo, tomado como referencial teórico para o desenvolvimento metodológico desta pesquisa, o autor Antônio Carlos Gil conceitua a pesquisa bibliográfica como:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 50).

Diferentemente da pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura não possui como finalidade o estabelecimento de reflexões sobre a relação entre a bibliografia pesquisada e a solução do problema de pesquisa, de modo a realizar, ao fim da pesquisa, uma contribuição diante do que foi analisado a partir dos textos dos outros autores. Neste sentido, como aponta Garcia (2016, p. 292), a revisão bibliográfica configura-se como uma parte da pesquisa, cujo intuito está na fundamentação teórica do assunto pesquisado. Assim, toda pesquisa, qualquer que seja, deverá ter a revisão bibliográfica.

Como instrumento de análise de dados, e não como um tipo de pesquisa a ser adotado como central, a pesquisa documental também fez parte no desenvolvimento deste trabalho, uma vez que se fez necessária para o estabelecimento de reflexões, tanto nas etapas de fundamentação teórica, como de análise dos dados, propriamente dita, obtidos através da pesquisa bibliográfica. Nesta perspectiva, em acordo com Antônio Gil:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008, p. 51).

Como método de análise de dados, esta pesquisa também conta com a abordagem qualitativa⁵, que se justifica pelo motivo de que este trabalho não pretende restringir suas análises a uma quantificação de visões que possam ser representativas do campo acadêmico como um todo, mas busca compreender como tem ocorrido o debate desse tema, identificando e analisando os conteúdos das críticas elaboradas por pesquisadores do campo da Educação e da EF. Ou seja, este trabalho não visa estabelecer relações ligadas às questões quantitativas, até mesmo porque se trata de uma pesquisa com um número de dados pequeno para estabelecimento de reflexões representativas, mas, sim, promover uma análise de conteúdo, o que torna fundamental a abordagem qualitativa para este processo.

2.1 Percursos Metodológicos

Nesta etapa, como forma de organização do material empírico, estabeleci alguns critérios para a identificação das fontes a serem analisadas nesse estudo. Primeiro, é de que as fontes da pesquisa bibliográfica deveriam ser, necessariamente, artigos publicados em periódicos publicados no período de 2014 a 2018.

Além disso, os artigos que trouxessem reflexões sobre o documento da BNCC com o campo da Educação e/ou com a Educação Física deveriam se referir ao documento como um todo e não às práticas específicas expressas na Base. Isso porque durante este momento de investigação deparei-me com muitos artigos publicados em que foi realizado este recorte, – principalmente os que se referiam ao campo da Educação Física – trazendo reflexões mais verticalizadas sobre a base como, por exemplo, análises de unidades temáticas específicas da Educação Física, assim como reflexões sobre a organização das mesmas, não estabelecendo diálogos acerca das implicações da BNCC, de maneira geral, e seus impactos para a área da Educação.

Como outro critério estabelecido, seriam selecionados apenas os artigos que discutissem a BNCC e que estivessem situados em periódicos cuja avaliação Qualis-CAPES,

⁵ Entendo a análise qualitativa com base nas reflexões realizadas em Laville e Dione (1999, p. 224), ao considerar que “a pesquisa qualitativa: apoia-se, como a precedente, em uma categorização dos elementos. Mas antes de reduzir a uma simples frequência todos aqueles reunidos sob uma mesma rubrica como se fosse equivalente, o pesquisador detém-se em suas peculiaridades, nas nuances que aí se expressam, do mesmo modo que nas relações entre as unidades de sentido assim construídas”.

feita no último quadriênio e constatada na Plataforma Sucupira (disponível online) os tivesse classificado como A1, A2, B1 ou B2⁶.

No que diz respeito aos artigos do campo da Educação Física, foram levantadas *a priori* as revistas que contemplavam as classificações Qualis-CAPES, tal como podemos ver na Tabela 1. No entanto, após a localização do material, foram encontrados (tendo em vista os critérios de busca já relatados) apenas artigos da revista *Motrivivência*.

Tabela 1: Qualis-CAPES - Periódicos do Campo da Educação Física

TÍTULO DO PERIÓDICO	CLASSIFICAÇÃO
Motrivivência	B2
Movimento	A2
Motriz	B1
Pensar a Prática	B2
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1

Fonte: Plataforma Sucupira (2019)

Abaixo, segue a Tabela 2, com as revistas com artigos tomados como material empírico referente ao campo da Educação:

Tabela 2: Qualis-CAPES - Periódicos do Campo da Educação

TÍTULO DO PERIÓDICO	CLASSIFICAÇÃO
Educação em Revista – Faculdade de Educação UFMG	A1
Educ. Soc. (Educação & Sociedade)	A1
EccoS Revista Científica	A2
Revista Estudos Avançados	A1
Pro-posições	A1

Fonte: Plataforma Sucupira (2019)

Com relação aos artigos referentes ao campo da Educação, ainda que não tenham sido determinados os periódicos específicos como critério de escolha, tal como ocorreu na Educação Física, os mesmos critérios a respeito da avaliação dos periódicos foram seguidos:

⁶ A avaliação Qualis-CAPES feita na Plataforma Sucupira tem como intuito avaliar o Sistema Nacional de Pós-Graduação a fim de verificar a qualidade de dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil.

serem artigos publicados em revistas com classificação A1, A2, B1 ou B2. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados contaram com etapas que se sustentam a partir de algumas definições que se alinham ao que foi estabelecido por Gil (2008), no que diz respeito aos procedimentos de uma pesquisa bibliográfica.

A partir dos critérios de busca estabelecidos inicialmente, foi feita a **identificação das fontes**, com a posterior definição de quais fontes seriam utilizadas para a obtenção dos artigos a serem analisados. Essa etapa levou em conta a definição das bibliotecas virtuais a serem consultadas, ou seja, os portais de busca de periódicos a serem tratados neste estudo. Foram eles: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico. Feito isso, o próximo passo foi a **localização das fontes e a obtenção do material**, que diz respeito à fase em que, por meio da utilização de descritores inseridos nas plataformas indicadas anteriormente, obtive os artigos relacionados ao tema. Para isso, como descritores para procura dos artigos foram utilizados os termos: Base Nacional Comum Curricular; BNCC; Educação Física na BNCC; Base Nacional Comum Curricular e Educação Física; Base Comum Curricular.

Como próxima etapa realizei uma **leitura exploratória** de todo o material selecionado. Logo, nesse primeiro momento, nem todo o material foi necessariamente lido, pois meu intuito era verificar se os artigos encontrados alcançavam ou não os propósitos da pesquisa, tendo como base os critérios iniciais adotados para obtenção dos dados empíricos. Para isso, além da leitura exploratória dos artigos selecionados, estabeleci uma organização do material em forma de fichas, em arquivo doc. Word⁷, contendo as seguintes informações: título, autor (es), resumo, formação do autor (es), nome da revista e classificação (*Qualis*) da revista. Todos os 15 artigos encontrados e analisados previamente permaneceram para análise de conteúdo, não sendo descartado nenhum deles. O quadro 1 apresenta os artigos analisados e algumas informações basilares sobre os mesmos⁸:

⁷ As fichas por mim elaboradas, contendo as informações sobre o artigo e seus autores, estarão dispostas ao final deste trabalho para consulta, na parte intitulada apêndice.

⁸ No que diz respeito à separação dos artigos entre os do Campo da Educação e os do Campo da Educação Física, a seleção considerou a destinação do artigo e não a formação dos autores dos textos. Como exemplo disso, ressalto o autor Miguel Arroyo (2016) que, apesar de ser um especialista do campo da Educação, publicou um artigo destinado à Educação Física. O mesmo acontece com Marcos Neira (2016; 2018) que, ainda que tenha sua formação na Educação Física, apresenta nesse trabalho tanto artigos que se referem ao campo da EF como ao campo da Educação.

Quadro 1: Produções de artigos científicos do Campo da Educação e da Educação Física tomados como material empírico para o presente estudo

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ÁREA	NOME DO PERIÓDICO	ANO	CLASSIFICAÇÃO DO PERIÓDICO
A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física	Juliano Daniel Boscatto; Fernanda Moreto Impolcetto; Suraya Cristina Darido	Educação Física	Motrivivência	2016	Educação Física B2
A BNCC da reforma do Ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso	Mônica Ribeiro da Silva	Educação	Educação em Revista – Faculdade de Educação UFMG	2018	Educação - A1
A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro	Hugo Heleno Camilo Costa; Alice Casimiro Lopes	Educação	Educ. Soc. (Educação & Sociedade)	2018	Educação - A1
A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos	Telma Adriana Pacifico Martineli; Carlos Henrique Magalhães; Keros Gustavo Mileski; Eliane Maria de Almeida	Educação Física	Motrivivência	2016	Educação Física -B2
A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.	Marcos Garcia Neira; Marcílio Souza Júnior	Educação Física	Motrivivência	2016	Educação Física -B2

A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes	Marcos Garcia Neira; Wilson Alviano Júnior; Déberson Ferreira de Almeida	Educação	EccoS Revista Científica	2016	Educação - A2
Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco	Laine Rocha Moreira; Marcos Renan Freitas de Oliveira; Marta Genú Soares; Meriane Conceição Paiva Abreu; Suziane Chaves Nogueira	Educação Física	Motrivivência	2016	Educação Física -B2
As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum	Elizabeth Macedo	Educação	Educ. Soc. (Educação & Sociedade)	2017	Educação - A1
Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si	Elizabeth Macedo	Educação	Educação em Revista – Faculdade de Educação UFMG	2016	Educação - A1
Corpos resistentes produtores de culturas corporais. haverá lugar na Base Nacional Comum?	Miguel G. Arroyo	Educação Física	Motrivivência	2016	Educação Física -B2

Ensino Médio – etapa conclusiva de uma educação em crise	Luís Carlos de Menezes	Educação	Revista Estudos Avançados	2018	Educação - A2
Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física	Marcos Garcia Neira	Educação Física	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2018	Educação Física - B1
O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar	Janete Magalhães Carvalho; Suzany Goulart Lourenço	Educação	Pro-posições	2018	Educação - A1
Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola	Luiz Carlos de Freitas	Educação	Educ. Soc. (Educação & Sociedade)	2014	Educação - A1
Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia	Celso João Ferreti; Monica Ribeiro da Silva	Educação	Educ. Soc. (Educação & Sociedade)	2017	Educação - A1

Fonte: Elaboração própria (2019)

Após definidos os textos, realizei nova leitura dos artigos, uma leitura mais **analítica e interpretativa**, em que pude iniciar um levantamento dos temas e discursos mais recorrentes nos textos, para possíveis categorizações e, *a posteriori*, a ordenação das informações

contidas nas fontes, com o intuito de estabelecer possíveis relações entre o conteúdo do material empírico e outros referenciais relacionados ao tema.

Compreendo, pois, as categorias como uma organização de unidades de significação que tornam possíveis as análises dos dados e que atribuem sentido ao desenvolvimento do estudo. No caso deste trabalho, somente a partir da organização das categorias é que foram estabelecidos os eixos temáticos de análise do material. Nessa perspectiva, foram elaboradas três grandes categorias (expressas no Quadro 2), abordadas por vários autores – tanto do campo da Educação Física, como no campo da Educação. Essa definição foi possível a partir da observação que apontou a existência de discussões e reflexões a respeito de um mesmo tema, de modo que as citações referentes aos respectivos assuntos foram transcritas em forma de fichamentos.

Quadro 2: Categorias de análise e os temas correspondentes

CATEGORIAS	TEMA CENTRAL
Primeira categoria de análise	Processos de construção da BNCC
Segunda categoria de análise	Currículo prescrito, universal e nacional em contraste com os currículos locais escolares
Terceira categoria de análise	BNCC e o controle do contexto escolar em diálogo com os interesses empresariais

Fonte: elaboração própria (2019).

Uma das discussões fortemente levantadas e discutidas por ambos os campos refere-se ao processo de construção da BNCC, estabelecendo, assim, a primeira grande categoria de análise: “processos de elaboração da BNCC”. Esta categoria visa, portanto, analisar como se deu a construção deste documento, buscando identificar elementos nas falas dos autores que revelam seu ponto de vista sobre o fato de a BNCC ter sido construída de forma democrática ou não. Esses elementos nos ajudam a entender, de maneira mais específica, como se deu a participação dos professores universitários, dos sujeitos da base da educação (tais como professores, gestores e estudantes) e da sociedade como um todo no processo de elaboração da Base.

Como outro debate em evidência nos artigos analisados, a segunda categoria de significação se propõe a identificar as ideias que dialogam com a temática "currículo prescrito, universal e nacional em contraste com o currículo local de cada escola". Deste modo, essa esfera busca desvelar como têm sido as discussões acadêmicas na EF e no campo

da Educação acerca de possíveis pontos positivos ou não atribuídos à BNCC, enquanto um currículo único que dita conteúdos de aprendizagens a serem desenvolvidos em todo o Brasil, em oposição ao fato de que, de certa forma, as escolas já possuem seus próprios currículos locais, desenvolvidos ao longo das etapas da educação básica e voltados para as suas especificidades. Assim, meu objetivo aqui se constitui na identificação de divergências – ou não – entre os dois campos, assim como no interior de cada campo específico sobre o assunto em questão.

A terceira e última categoria estabelecida para análise intitula-se "BNCC e o controle do contexto escolar em diálogo com os interesses empresariais" e visou investigar os discursos dos autores sobre a BNCC enquanto um documento que se orienta a partir da lógica da escola como um contexto que deve ser controlado. Essa lógica manifesta-se, por exemplo, nas mudanças taxionômicas ocorridas no decorrer de sua elaboração, que se relacionam com a ideia de um currículo prescritivo baseado no controle e na regulação das escolas, dos professores e dos alunos, revelando como esse controle do contexto escolar é disputado por diferentes sujeitos sociais. Disputa essa que se faz presente durante a construção da BNCC, estabelecendo uma forte relação de competição pelo espaço escolar.

Neste segmento, a organização das categorias para análise de conteúdo se constituiu a partir da aglutinação das reflexões e citações expressas nos artigos analisados, que foram alocados de acordo com seus assuntos centrais, nas respectivas categorias – relatadas anteriormente – expressas de maneira sucinta no quadro abaixo:

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Processos de construção da BNCC

Pensar na BNCC enquanto um documento normativo que incide sobre os processos formativos escolares em nível nacional não pode estar, a meu ver, desvinculado da ideia de refletir sobre o que, de fato, representa um currículo prescrito e quais suas implicações para o campo escolar e, conseqüentemente, para as escolas e os sujeitos escolares.

Buscando retomar um pouco a discussão sobre currículo prescrito que, segundo Sacristán (1998),

para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que precedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas administrativas (SACRISTÁN, 1998, p. 109).

A BNCC se apresenta como um currículo prescrito que discorre sobre um conjunto de conhecimentos compreendidos como essenciais a todos os estudantes do Brasil e que devem ser desenvolvidos ao longo das etapas da Educação Básica. No entanto, em se tratando de um currículo de caráter normativo, surge a dúvida de como foi o processo de elaboração desse documento – se foi ou não democrático e como se deu a participação da sociedade na produção desse texto.

Como ponto de partida, resalto que o presente estudo busca entender como tem ocorrido o debate acadêmico sobre a BNCC no interior do campo da Educação e Educação Física no Brasil, no período de 2014 a 2018. Assim, cabe dizer que dado o recorte temporal desta pesquisa, a maior parte dos artigos analisados referem-se ao momento em que a BNCC ainda estava em processo de elaboração, portanto, ainda que alguns autores – no caso do campo da Educação – já estivessem, de alguma forma, refletindo sobre os tensionamentos apontados pela reforma do Ensino Médio, a maioria das discussões apresentadas nos artigos analisados referem-se aos textos da BNCC, considerando as suas 1ª, 2ª e 3ª versões.

De forma geral, tanto o campo da Educação quanto o campo Disciplinar Educação Física mostraram-se bastante preocupados com a forma com a qual se deu o processo de construção da BNCC, entendendo que tal produção não foi democrática. Um dos discursos mais presentes refere-se ao tempo destinado para a elaboração desse documento, considerado,

de forma geral, muito curto para a produção de um texto com tamanha dimensão de importância. É o que se pode observar em alguns discursos:

Sendo assim, se a discussão sobre a versão preliminar do documento foi mínima, o conhecimento e o diálogo sobre a segunda versão foram praticamente nulos (...) (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 248).

Se por um lado é possível responsabilizar a imprensa, por outro, o fortalecimento da dimensão técnica somado à ausência da crítica leva à conclusão que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores (NEIRA, 2018, p. 222).

A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa (SILVA, 2018, p. 13).

A primeira versão preliminar da BNCC foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 a meados de março de 2016, através de uma plataforma *on-line* na qual, teoricamente, gestores, professores e alunos da educação básica, assim como professores universitários, pesquisadores e demais especialistas ligados à área da educação poderiam se cadastrar e, assim, colocar suas considerações, críticas e/ou sugestões e, inclusive, realizar pareceres a respeito do documento.

Em maio de 2016, após divulgada a segunda versão da Base, o documento foi novamente disponibilizado virtualmente e foi “aberto” para algumas instâncias. Após a realização de seminários organizados pelo CONSED e pela UNDIME, foram formuladas outras ponderações a respeito do documento – como já dito anteriormente.

Não obstante, para além do curto prazo para a elaboração da Base, os autores também discursam sobre outras limitações para a realização de contribuições no processo de construção do texto. Não somente o tempo foi mínimo, como houve restrição para ponderações sobre este documento, tanto na própria plataforma para consulta pública, como restrições de outras ordens como, por exemplo, a destinação para momentos de reflexão crítica sobre a Base,

(...) denotando um processo de sujeição e silenciamento dos professores. Até mesmo aqueles que afirmaram ter inserido proposições no portal da Base não participaram efetivamente, considerando: o número exíguo de caracteres para um posicionamento efetivo (máximo de 800); a ausência de devolutiva das proposições aos professores e gestores locais; e a prevalência de um posicionamento individual (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 252).

(...) contam-se nos dedos as vezes em que esse espaço foi garantido aos educadores, aos alunos e às famílias, quanto mais à população como um todo. (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 191).

Os relatos acima apontam para a compreensão do currículo enquanto um ato político em que, portanto, estão presentes relações de disputa. Logo, a participação dos sujeitos na elaboração da BNCC também demarca uma hierarquização não só de saberes como também de poder. A partir das análises feitas, percebe-se uma espécie de centralização dos processos de construção da Base nos especialistas da Educação, deixando em segundo plano os agentes da base da educação, aos quais destinou-se espaço para uma participação mínima, como apontam as autoras Janete Carvalho e Suzany Goulart Lourenço (2018):

Emerge, então, uma terceira problematização, já contida nas anteriores, referente à desqualificação dos “leigos”, no caso, professores em exercício nas escolas da Educação Básica, diante da pretensa objetividade e universalidade do conhecimento que portam os *experts* ou especialistas (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 241).

Enfim, o agenciamento maquínico de enunciação, que compõe a elaboração da BNCC, envolve firmas de consultoria privadas, grupos de pesquisa universitários, aparelhos midiáticos, dentre outros dispositivos que criam uma muralha semiótica contra a qual os saberes e as experiências de professores da Educação Básica são confrontados e subalternizados (quando não ignorados), retirando-lhes a capacidade e a vontade de apresentar problemas (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 242).

De modo geral, afirmando ou não a existência anterior à BNCC de um currículo na escola, pelas respostas, concluímos que há uma problematização silenciada e/ou uma visão entre os professores de um processo de sujeição social a modelos discursivos do ensinar e do aprender verticalmente impostos e que, sob uma aparente participação, mantém os não *experts*, no caso os professores, sob aparente consulta sem efetivo poder de decisão. (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 253).

Em contrapartida, as falas dos autores Marcos Neira e Marcílio Souza Júnior (2016), em um primeiro momento, se opõem a das autoras citadas anteriormente, ao destacarem que:

Os indicadores disponíveis até o presente momento sinalizam que o processo de construção da BNCC deu-se de outra maneira. Desde o início dos trabalhos, o assunto faz parte da agência de debates de inúmeras reuniões, seminários e eventos em que professores da Educação Básica, pesquisadores e profissionais ligados aos mais variados setores da educação têm apresentado críticas e sugestões (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 191).

Entre setembro de 2015 e abril de 2016, as contribuições encaminhadas através do portal da BNCC ou por meio de relatórios e pareceres, nutriram intensos debates no interior das áreas, segmentos e componentes (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 194).

Etapa esta que contou com mais de 12 milhões de contribuições, mostrando assim que a sociedade brasileira não abriu mão de apresentar suas sugestões para os rumos da educação (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36)⁹.

⁹ Nesta citação, os autores referem-se à segunda etapa de consulta pública da BNCC que, de acordo com eles, "possibilitou ao cidadão brasileiro, às escolas e demais instituições sugerirem modificações nos textos introdutórios da educação infantil, das áreas do ensino fundamental e médio (linguagens, ciências humanas,

Contudo, cabe evidenciar que se tratam de textos escritos em tempos diferentes e, portanto, que olham para a BNCC a partir de momentos diferentes. Digo isso porque em outro texto, o próprio Marcos Neira estabelece outra visão sobre a Base, que é contrária às reflexões tecidas anteriormente. Se, num primeiro momento, durante as etapas da primeira e segunda versões da BNCC, houve a participação ampla da sociedade, segundo o autor, na terceira etapa, o documento já não se mostra mais aberto para a participação da sociedade. Pelo contrário, Marcos Neira coloca que a BNCC, em sua terceira versão, constituiu-se num processo antidemocrático e ressalta que

Frustrando os setores que clamavam pelo diálogo, o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo ministro da Educação (NEIRA, 2018, p. 216).

Não constituindo meu material empírico, mas como um documento que, a meu ver, amplia a discussão sobre os processos de construção da BNCC, exponho aqui as colocações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entidade que agrega programas de pós graduação do campo da educação. Professores e estudantes vinculados à esse grupo realizaram, como forma de posicionar-se frente à Base Nacional Comum Curricular, uma carta manifesto mostrando-se contrários ao documento e elencaram diversos pontos para sustentar seu posicionamento, dentre os quais a crença que “a atual proposta de BNCC alterou significativamente os rumos do trabalho anterior, bem como abandonando as 12 milhões de contribuições endereçadas a SEB¹⁰/MEC”. (GOUVEIA, 2017, p. 02). Essa declaração reforça, ainda mais, o fato de que a BNCC teve mudanças (ou rumos, como apontou a ANPEd), produzindo materiais muito distintos, tendo em vista as primeira e segunda versões da Base em contraste com a terceira versão.

Diante disso, fica questionável se, de fato, o processo de construção da BNCC foi tão democrático como ressalta o MEC, na Plataforma *on-line* da Base Nacional Comum Curricular¹¹:

ciências naturais e matemática) e dos componentes (língua portuguesa, educação física, biologia...), assim como dos objetivos de aprendizagem propostos”.(NEIRA; SOUZA JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36).

¹⁰ Define-se por Secretaria de Educação Básica (SEB).

¹¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em junho de 2019.

A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições. (MEC, 2019, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>).

Optei por colocar o texto na íntegra porque acredito que os argumentos colocados pelo MEC, em seu *site*, se vistos sem maiores aprofundamentos, podem, de fato, convencer a sociedade de que o processo foi democrático, já colocando aqui o meu posicionamento, uma vez que me constituo como sujeito não neutro no processo de elaboração de escrita.

O currículo prescrito ordena não somente os conhecimentos presentes e reconhecidos como fundamentais a serem desenvolvidos nas escolas, como incide sobre o tipo de sujeitos que se pretende formar. Isso porque o currículo prescrito, ao selecionar conteúdos e organizá-los, regula não só aquilo que deve ser ensinado, como também manifesta os interesses políticos, culturais e econômicos nele apresentados.

Além disso, fica claro como a disputa de interesses, nesse processo, influenciou a não-participação efetiva da sociedade na elaboração da BNCC, seja pela restrição de escrita nas consultas públicas, seja pela falta de diálogo com as escolas ou com as universidades. A partir dos discursos situados nos artigos analisados nesta pesquisa, verifica-se na primeira e segunda versão da Base uma maior participação da sociedade, momento em que o Brasil era presidido por Dilma Rousseff. Após o golpe, entretanto, com o Impeachment de Dilma e a presidência de Michel Temer, o documento tomou outros rumos, o que contribuiu para sua constituição enquanto uma Base outorgada do alto, o que pode ser percebido tanto nos textos de análise, como aponta Carvalho e Lourenço (2018), como em outros referenciais que nos auxiliam a pensar sobre como se deu esse processo, como a carta ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), ambas as citações, respectivamente, expostas abaixo:

A organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de

modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 238).

Na segunda versão houve, inclusive, a participação de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em sua diversidade possui desafios próprios. Não surpreende, portanto, que a publicação da terceira versão do documento frustrou as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras. Esta versão é gestada após a mudança de governo, momento em que ganha fôlego o processo de ruptura que culmina com a aprovação, na Comissão de Educação, do projeto de Lei n.º 4.486, em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o PNE, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados (RECHIA *et al.*, 2017, p. 01).

Pensando, pois, na dimensão e nos impactos da Base na vida de cidadãs e cidadãos brasileiros, entendo que importantes sujeitos sociais, de alguma forma, na elaboração da BNCC, tiveram seus interesses e direitos de opinar tolhidos, dado o aligeiramento do processo de elaboração do documento.

Dentre esses diferentes sujeitos, coloco-me como parte desse grupo de pessoas que ficou à margem do processo. Como graduanda do curso de Educação Física da Licenciatura, ou seja, futura professora, senti-me à parte desse processo de construção e discussão sobre a Base, uma vez que ela representa um documento que irá impactar diretamente minha futura atuação profissional.

Julgo importante a possibilidade de participação em fóruns coletivos e seminários que, de alguma forma, buscassem problematizar as questões propostas no texto e ajudar a refletir sobre o documento. Durante os períodos de abertura da BNCC para a opinião pública, via Portal da Base, pouco se falou sobre esse documento durante as aulas na graduação, o que resultou na carência de uma reflexão mais densa a respeito do assunto. Durante esse período, em meu percurso curricular, apenas a disciplina de “Educação Física no Ensino Fundamental e Médio” chegou a discutir sobre a Base, mas ainda assim, devido à obrigatoriedade de fazer cumprir com os demais conteúdos propostos em seu planejamento, de modo que tal discussão não pôde ser aprofundada, problematizada de forma ampla e se estender. Nesse sentido, a discussão sobre a BNCC realizou-se, de certa forma, de modo superficial, dada a dimensão e influência desse documento em nossa futura prática pedagógica.

Em alguma medida, quando os autores relatam que a BNCC não foi construída democraticamente e que sua estruturação não envolveu os diversos atores do processo, inclusive a universidade (seus professores, graduandos e comunidade acadêmica no geral), isso, de alguma forma, se expressou na Escola de Educação Física da UFMG.

Como aluna do curso de graduação, não só percebi como também vivenciei o fato de que os alunos da graduação em EF - licenciatura, pouco foram demandados a refletir a respeito do tema, seja pela carência de debates sugeridos pelos professores em sala de aula, seja pelo Colegiado do Curso ou até mesmo pela organização dos estudantes. Essa pouca demanda por parte dos professores para discutir a BNCC NÃO se deu, necessariamente, pelo aligeiramento da construção do documento.

Tal afirmação vai ao encontro ao estudo realizado por Débora Oliveira (2018), cujo objetivo foi compreender as percepções dos docentes do curso de licenciatura da EF – UFMG sobre a BNCC. Em sua pesquisa, ficou constatado um distanciamento entre os professores e os conhecimentos referentes à Base, bem como o baixo enlace entre o tema e as discussões em aulas. Mesmo diante de um documento que impactaria na formação de professores, muitos, de acordo com o que foi apresentado pela autora, mostraram-se totalmente alheios ao assunto e às repercussões do documento para o seu próprio campo de atuação. Sobre este fato, a autora ressalta que “o distanciamento observado por um grupo específico de professores, ligados às Ciências do Esporte, foi perceptível. Não observando o contato com as versões do documento ou até mesmo desconhecimento de como foi a escrita dos mesmos” (OLIVEIRA, 2018, p. 41).

Contudo, não há como negar que o aligeiramento da construção da Base, de alguma forma, impactou nessa falta de articulação entre as universidades e o processo de elaboração da BNCC. Exemplo disso foi a pouca realização de momentos de debate sobre a proposta. Na Escola de Educação Física, por exemplo, houve apenas dois eventos que se propuseram a discutir a BNCC. Foram eles o I Fórum do Edudança¹², que ocorreu entre os dias 23 a 25 de outubro de 2014, cujo tema foi “Dança, Educação Física e Escola” e que contou com palestras que dialogavam com o tema da BNCC, embora estivesse voltado para discussões que se referiam a área da Dança, especificamente. E um segundo evento, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de junho de 2018, o VIII Seminário do ProEFE¹³ - Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar, que se propôs a discutir os impactos das políticas

¹² Criado em 2015, o Edudança - grupo de pesquisa em dança da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFTO) possui ações e intervenções no ensino, pesquisa e extensão, cujo objetivo geral é o de “fomentar um espaço acadêmico de debate, estudo e produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas à dança na Educação Física, na cultura e na educação, bem como promover intercâmbios institucionais entre docentes e discentes vinculados à Educação Física e a dança” (REDE CEDES, 2018, p. 01).

¹³ Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar (ProEFE), que possui como objetivo central propor e desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão que contribuam para o desenvolvimento acadêmico da Área da Educação Física Escolar.

públicas de educação (dentre elas a BNCC) para os processos de formação nas escolas e no Campo da Educação Física, de forma mais específica.

O pouco debate, também entre entidades como o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Diretório Acadêmico (DA), sobre a BNCC, impediu que, de uma maneira, esses sujeitos fossem efetivamente ouvidos na UFMG, o que apenas reforça que, em certa medida, não houve tempo suficiente para que as universidades fossem, de fato, mobilizadas para participarem efetivamente da construção da Base.

Nessa perspectiva, considero que pensar na BNCC enquanto um documento homologado democraticamente não condiz com a forma como ocorreu seu processo de construção. Os curtos prazos para sua elaboração, as limitações da participação da sociedade – como os agentes da base da educação (gestores, professores, alunos e comunidade escolar), especialistas em educação e demais envolvidos com a área da educação - assim como os atravesalhos de momentos de diálogo e discussão crítica sobre a BNCC denotam que seu processo de elaboração não foi democrático, ou revelou-se como uma falsa democracia, mostrando-nos a construção de uma Base a partir de imposição vertical dos grandes influentes nas políticas de educação, em detrimento de uma maioria que respira o espaço escolar: professores, alunos e comunidade escolar. E ainda que não estejam, cotidianamente, no “chão da escola”, mas que podem ser pensados como sujeitos fundamentais para refletir e pensar sobre “escola”: pesquisadores, formadores e professores em formação.

3.2 Currículo prescrito, universal e nacional, em contraste com os currículos locais escolares

Apesar das diferentes definições atribuídas ao sentido de currículo, não há como negar o fato de que este organiza uma série de saberes manifestos sob forma de conteúdos escolares e que, portanto, organiza aquilo que deverá ser ensinado e aprendido, determinando quais conhecimentos são entendidos como importantes (essenciais) e quais não deveriam ser ensinados e aprendidos pelos alunos. Assim, pensar em um currículo comum nacional implica considerar um conjunto de conhecimentos comuns a serem ensinados, obrigatoriamente, no espaço escolar em todo um país e, de acordo com Sacristán (1998, p.111), “a ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional”. Nessa perspectiva, pensar em um currículo comum significa também a pretensão de uma escola comum.

Logo, não podemos ter ingenuidade em considerar que a elaboração de um currículo universal como a BNCC se dá de forma neutra. Trata-se de uma disputa político-econômica na construção de uma hegemonia de saberes perante uma sociedade heterogênea e desigual, tal como é o Brasil. E, a partir disso, surgem os debates a respeito da BNCC como um documento já previsto em leis anteriores e que impõe, em certa instância, uma padronização da cultura escolar brasileira.

Sendo a BNCC um documento normativo, uma das preocupações mais latentes dos autores concerne ao seu alto teor prescritivo, o que traz certo receio em relação à exclusão das diferenças em um país tão plural como o Brasil e ao aumento das desigualdades sociais, com a instauração da Base:

O caráter prescritivo do currículo, pensado e proposto do lado de fora da escola, afirma a dimensão autoritária dos enunciadores do discurso oficial e reitera uma perspectiva tradicional de proposição curricular: encontrar-se-ia na teoria, na intenção, no currículo prescrito, as saídas para os problemas da escola (SILVA, 2018, p. 13).

O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários — de raça, gênero e sexualidade — que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço (MACEDO, 2017, p. 517).

Pensando assim, assumo que há hoje (no Brasil) uma luta por hegemonizar o sentido de currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento. Trata-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços, acadêmicos ou não, ao longo dos anos (MACEDO, 2016, p. 55).

Ficam expressos nessas falas a preocupação dos autores, o receio de um aumento das desigualdades no Brasil e a supressão de sujeitos que têm lutado e, vagarosamente, conquistado direitos que poderiam ser sufocados diante de uma base curricular nacional comum. Cabe ressaltar que a BNCC tem como um de seus compromissos a diminuição das desigualdades e traz no corpo de seu texto não somente o compromisso de reduzir as desigualdades em nosso país como também o de promover a equidade, como pode ser visto no próprio trecho que apresentação do documento:

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da **equidade** que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (BRASIL, 2017, p. 05, grifo nosso).

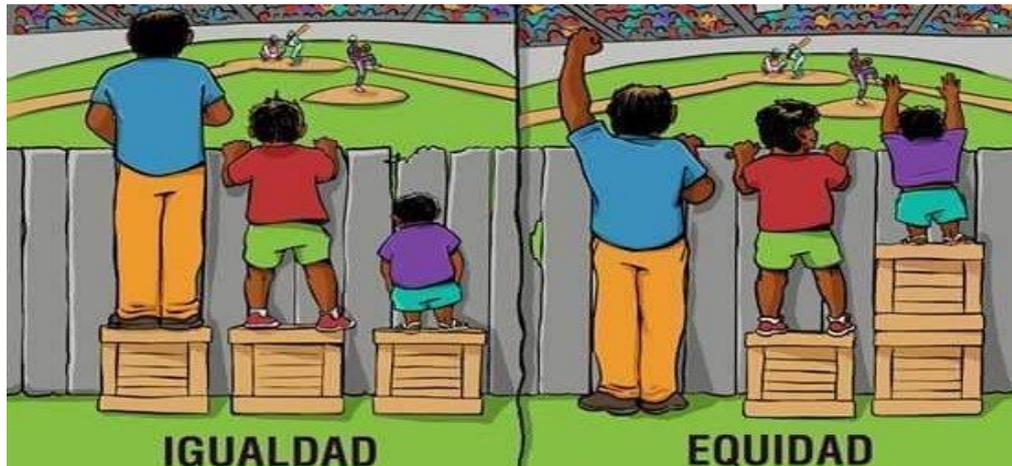
Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, **socialmente justa** e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, p. 08, grifo nosso).

No caso de políticas públicas e políticas educacionais, não é incomum ver propostas de instauração pautadas nos ideais de “igualdade e equidade”. No entanto, dialogando com os estudos de Márcio Azevedo (2013), por vezes, o sentido original dessas expressões é desvirtuado e, nessa perspectiva, “igualdade e equidade” são o que o autor coloca como princípios fundamentais da justiça social e que, portanto, não é algo que pode simplesmente ser dado, mas conquistado.

Assim sendo, percebo que não há como determinar a BNCC como um documento que irá “resolver” as desigualdades no Brasil, quiçá irá instaurar o princípio de equidade. O princípio de igualdade expresso fundamentalmente com a Revolução Francesa se constituiu não só como um marco histórico, como representou um importante ganho ao pensar a igualdade enquanto um direito, de modo que todos os cidadãos deveriam ser reconhecidos como iguais perante a lei. Contudo, esse princípio “(...) não colocou em causa a (falta de) democracia econômica; pois a “igualdade diante da lei” significa a obrigação de todos, sem distinção, de cumprir as leis, de maneira que o *status quo* não é posto em questão” (Azevedo, 2013, p. 136). Logo, igualdade distingue-se, aqui, do princípio de equidade, a partir do qual se pode compreender que se há uma sociedade cujos sujeitos são desiguais, não há como, de fato, diminuir as desigualdades tratando os desiguais como iguais.

“Para se promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente (com mais cuidado, atenção e recursos), a fim de que sejam promovidos ao patamar de igualdade” (Azevedo, 2013, p. 138). A ilustração abaixo dialoga com esses pensamentos de distinção entre igualdade e equidade:

Isso posto, sendo a BNCC um documento obrigatório nacional, que expressa um conjunto de aprendizagens essenciais, podemos inferir que não necessariamente o que ela aponta como alcance da “sociedade justa” será alcançado, pois a Base se mostra pautada no princípio de igualdade de direitos, o que não leva em consideração outros aspectos que influenciam substancialmente a promoção de justiça social.

Figura 1 – Igualdade vs. Equidade

Fonte: <https://vidadefuncionariopublico.wordpress.com/2016/11/30/igualdade-vs-equidade/>

Num país como o Brasil em que as desigualdades se mostram, desde uma perspectiva macro – como a desigualdade entre os Estados – até uma perspectiva micro - como as desigualdades em uma mesma cidade e entre as escolas, por exemplo, pensar um currículo universal significa continuar tratando os desiguais como iguais, ou seja, trata-se de uma desigualdade velada por meio de um discurso de igualdade de direitos declarado em lei.

Nesse caso, para serem justas e igualitárias, para alcançar com unitariedade e qualidade o conjunto da população, as escolas públicas precisariam receber ainda mais atenção, mais recursos, melhores professores e melhor estrutura. Ou seja, as escolas públicas necessitam de um tratamento diferenciado para melhor, de modo que se possa visualizar um cenário de real oferta universal e unitária de educação de qualidade substantiva, algo que, atualmente, ainda está reservado à minoria dominante que constrói, com a conivência do Estado, diferenciais de distinção social que perpetuam as desigualdades substantivas (AZEVEDO, 2013 p. 142).

O campo disciplinar Educação Física, assim como o campo da Educação, também apresenta questionamentos sobre a ideia de um currículo comum e universal. Ao analisar os artigos produzidos no campo acadêmico da Educação Física, pode-se perceber congruências com as críticas produzidas no campo da Educação, expressas nos artigos sobre uma preocupação com a possibilidade de padronização de culturas e práticas corporais, a partir do estabelecimento de uma BNCC, tal como podemos perceber abaixo:

Uma visão seletiva de linguagens corpóreas como comuns, nacionais seria uma volta aos tempos de imposição do alto de práticas de educação física únicas, militarizadas (ARROYO, 2016, p. 21).

A todos como profissionais da cultura, do conhecimento, mas de maneira especial aos profissionais da Educação Física – da cultura-corpórea cabe trazer para o debate

político, ético, pedagógico que significados antiéticos, antipolíticos e antipedagógicos tem teimar em não reconhecer essa diversidade espaço-cultural e tentar impor uma cultura única, nacional como hegemônica (ARROYO, 2016, p. 28).

Como se não bastasse a pretensão de indicar aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental de um país com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante (NEIRA, 2018, p. 217).

Contudo, os artigos do campo da EF centraram-se muito mais seu olhar para a organização interna dessa disciplina na BNCC do que nos ferrenhos debates que, no Campo da Educação, giram em torno da rigidez posta pela BNCC e da falta de abertura para os currículos locais, colocando em cheque a autonomia de professoras e professores da educação básica. Tal divergência tem a ver com a necessidade da área da EF de uma constante busca por legitimação no espaço escolar e com o fato de que muitos enxergam na BNCC uma possibilidade para tal:

A constituição da educação física estruturada na BNCC visa contrariar a tradição que se fundamenta em esportes tradicionais, diversificando as práticas corporais tematizadas, sob a garantia de aprendizagem efetiva dos estudantes, com vistas a oportunidade de participação autônoma em contextos de lazer e saúde (MARTINELLI, 2016, p. 87).

Considero que essa discussão e preocupação do campo sobre “que lugar a EF ocupa na BNCC” diz sobre o papel dessa disciplina no espaço escolar, trazendo à tona a constante crise de identidade da Educação Física, uma vez que, diferentemente de outras disciplinas, tais como a Língua Portuguesa e a Matemática, por exemplo, que possuem uma organização de seus conteúdos curriculares “bem definidos”, ou, de forma seriada, ao longo das etapas da Educação Básica, a Educação Física além dessa aparente “ausência” de complexidade na organização de conteúdos, encontra-se em constante situação de busca por legitimação social.

Essa realidade, em parte, pode ser explicada pelo fato da EF não possuir a tradição de orientar suas ações pedagógicas sob a rígida obrigatoriedade colocada pelos livros didáticos, tão fielmente requeridos e seguidos pelas outras disciplinas escolares. Não estou dizendo que professores e professoras de Educação Física não fazem uso de livros de metodologias de ensino, livros didáticos e/ou paradidáticos, mas que, dada a pluralidade das práticas corporais na área e a então autonomia dos professores para organizar os conteúdos considerados importantes para determinados sujeitos de uma determinada escola, sua legitimidade é, por vezes, questionada pela comunidade escolar e até pela sociedade, devido a essa fluidez de

conteúdos cujas formas de organização e tratamento variam de um contexto escolar para o outro.

É nesse sentido que alguns autores nos artigos analisados apontaram para a necessidade de uma Base Comum, a meu ver quase como um documento de “salvação”, mais uma vez, na busca por legitimação da EF no espaço escolar, o que foi fortemente defendido pelos autores abaixo:

A elaboração de uma base curricular poderá auxiliar os docentes a superar problemáticas pedagógicas (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 102).

Com isso, entende-se que não há uma oposição entre os “conhecimentos universais” elaborados pela BNCC e os demais aspectos culturais e particulares que estão presentes nos diversos contextos em que se situam as escolas. (...) Dito de outra forma, nada impede que os aspectos relacionados às diversidades regionais, de etnias, de classes sociais, de gênero, de pessoas com necessidades especiais, etc. e seus respectivos significados socialmente construídos façam parte do currículo escolar (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 106).

Dado isso, torna-se compreensível a grande preocupação dos autores com a organização interna da EF na BNCC, alguns mais concentrados nas implicações da rigidez proposta pela Base, outros atrelados a questões mais específicas referentes às disposições e definições de conteúdos:

O desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento e, principalmente, das habilidades pode induzir o professor a dedicar tempos pedagógicos distintos para cada unidade temática (NEIRA, 2018, p. 221).

Especificamente no Ensino Fundamental II, os jogos dão lugar aos esportes, e ainda que indiquem os tipos de esportes a serem ensinados, tais como “esportes de taco”, “esportes de invasão”, e outras denominações que estão sendo adotadas, muito recentemente, há dificuldades em definir esses tipos de esportes, o que gera incompreensões e dificulta a organização sistemática do trabalho pedagógico (MARTINELLI, 2016, p. 85).

Apesar de organizar por campos de experiências, dentre eles “corpo, gestos e movimentos”, o manuscrito não explica como o componente curricular educação física se articula de tal forma, quanto à organização do trabalho pedagógico (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 69).

Os objetivos estão organizados por ciclos, porém com a continuação das séries, apenas trocados pela terminação “ano”. Os ciclos devem ter objetivos diferentes e isso é observado no manuscrito, porém não mostra claramente a diferença de objetivos por ano, além de os conteúdos serem os mesmos. Dessa forma, os critérios de progressão dos conteúdos estão frágeis e sem relação com a socialização do conhecimento científico, nas suas formas mais desenvolvidas (MOREIRA *et al.*, 2016, p. 70).

Sob essa lógica, percebe-se que o campo da EF difere-se do da Educação sobre a discussão da BNCC enquanto um currículo universal. O campo da Educação mostrou-se mais preocupado com a autonomia dos professores, que pode ser reduzida pela BNCC, ao passo que a EF, enquanto uma disciplina, mostrou-se mais voltada para sua organização interna, manifestada pela necessidade de maiores delimitações das definições e organizações dos seus saberes no espaço escolar, o que pode ser compreendido pela busca de “legitimação” ou de uma maior visibilidade da área, ao estar contemplada em um documento prescrito normativo, que afirma sua importância no espaço escolar como componente curricular obrigatório da Educação Básica, como já apontava a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹⁴.

Como dito anteriormente, a BNCC, ao selecionar os campos de saberes essenciais para a formação de estudantes na educação básica, resulta numa disputa política por poder. Há historicamente uma hierarquia de saberes no campo escolar em que algumas disciplinas apresentam-se mais “cristalizadas” que outras.

Dialogando com um dos estudos de Alice Casimiro Lopes (1999), podemos perceber que a configuração dos campos disciplinares escolares, muitas vezes, é vista como mera didatização dos conhecimentos científicos e acadêmicos, quando, na verdade, muito além dessa organização, as disciplinas escolares são capazes de produzir um modelo de aluno.

Alguns saberes escolares são mais valorizados que outros. Isso porque ocorre nesse espaço o que Lopes (1999) aponta como estratificação do conhecimento, processo fortemente influenciado pelos princípios positivistas para os quais as disciplinas pertencentes ao campo das ciências exatas fazem-se sobressair, ao passo que as ciências humanas ocupam menores *status* na hierarquia dos saberes escolares. Esse pensamento pode ser estendido para as ciências humanas não tão “clássicas”, como são as disciplinas de filosofia e sociologia, mas também aquelas que lidam com a dimensão da cultura e do corpo que por ela é atravessado, tal como EF e Artes.

Em primeiro lugar, devemos considerar que as ciências físicas correspondem a um saber socialmente valorizado. Na hierarquia social dos saberes, ocupam notadamente uma posição de destaque, muitas vezes sendo compreendidas como o único saber válido e verdadeiro. Tal consideração, reforçada principalmente, mas não exclusivamente, por uma perspectiva positivista de conhecimento, dificulta, inclusive, o desenvolvimento das ciências sociais, para as quais se advoga equivocadamente o mesmo estatuto de cientificidade das ciências físicas (LOPES, 1999, p. 183).

¹⁴ A Educação Física se constitui enquanto um componente curricular obrigatório, inicialmente através da sanção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, nos termos do art. 26º, inciso 3º que declara o ensino de Educação Física escolar como uma disciplina obrigatória reduzida à educação básica, constituída de três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996, p.10).

Lopes (1999) também aponta para o problema da estratificação escolar, que se encontra muito ligado à lógica do privado, em que aquelas disciplinas cujo processo de ensino e de avaliação dialogam com a dimensão de medida e mensuração estão em concordância com o capitalismo.

Entendendo que as disciplinas mais consolidadas historicamente possuem um maior status social e que essa hierarquização dos saberes diz dos campos disciplinares mais reconhecidos socialmente e influenciam diretamente no espaço escolar, tal como a destinação de financiamento para a disciplina, disponibilização de maior carga horária na grade curricular, maior reconhecimento ou atribuição de valor por parte dos alunos, professores, gestores e comunidade escolar, dentre outros.

Nesse sentido, não nego que a presença da EF na BNCC, de certa maneira, afirma sua importância no espaço escolar, ao reconhecê-la como um saber essencial, o que converge para uma legitimação legal da disciplina nas instituições escolares. Digo legitimação legal porque não basta estar prevista em um documento obrigatório. Assim como outros saberes que já estiveram presentes no currículo escolar e que hoje não são mais requisitados, a garantia de que a EF ou qualquer outro componente curricular permaneça não é fixa, mas fluida. Isso porque o que confere a efetiva legitimação a uma determinada área de conhecimento é a sociedade, ao compreender, atribuir sentidos e reconhecer a importância de determinado saber num dado momento e contexto histórico-social.

Muito mais do que apenas constar num currículo prescrito, considero que a EF deve estar alinhada ao sentido de escola como, corroborando as ideias de González e Fensterseifer (2009, p. 21), “(...) um lugar em que é possível defender e construir formas de olhar e sentir o mundo diferente daquelas que permitem outras instituições sociais”. Logo, ainda que o pensar sobre a EF e suas disposições na BNCC sejam importantes, uma vez que inferem sobre própria concepção da área, ver esse documento como a “solução para a crise de legitimidade do campo” é, a meu ver, equivocado. A Educação Física só será legitimada no campo escolar a partir das boas práticas fundamentadas em concepções pedagógicas que dialoguem com os conceitos de educação acordados pelas escolas e que dialoguem com o contexto social dos alunos, de modo que os processos de ensino-aprendizagem, efetivamente, façam sentido para esses estudantes.

Por conseguinte, pensar na BNCC como documento universal desconsidera a multiplicidade de escolas em nosso país. Como tornar culturas e saberes diversos em algo homogêneo e, portanto, universal? Seriam os conhecimentos considerados como importantes

para uma escola de comunidade indígena os mesmos de uma escola privada, com alunos de classe média-alta? Perante as asserções da Base, sim. Mas entendo que pensar dessa forma implica reconhecer que todas as escolas são iguais. O que não são. Cada escola, situada em um devido local, possui sujeitos que lhes são próprios e, portanto, uma cultura escolar que lhe é própria.

Contudo, não posso deixar de colocar que a BNCC aponta para o reconhecimento da pluralidade de nosso país ao afirmar que:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

Nessa perspectiva, finalizo esta chave de análise não com conclusões assertivas, mas com o seguinte questionamento: haverá espaço para os professores desenvolverem suas ações de forma autônoma – tal como apontado pela BNCC – perante a realidade escolar na qual se inserem e ainda seguirem as determinações de alto caráter prescritivo apontadas pela BNCC? Será que a BNCC, ao invés de se constituir enquanto um currículo “mínimo”, não irá se fazer presente nas escolas como um currículo “único”? Tal incógnita nos perseguirá na reflexão da categoria de análise a seguir, uma vez que a lógica de *currículo comum* relaciona-se, também, em certa medida, à ideia – e/ou necessidade – de controle do contexto escolar por parte do governo e de outros grupos de interesse. Considero que essa pergunta só poderá ser mais bem analisada se estudada à luz de quem efetivamente re-constrói o currículo escolar: professores, gestores, alunos e a comunidade escolar; no dia a dia, frente a necessidades específicas – o currículo em ação – que reconheçam que um currículo “universal” como a BNCC não é universal, logo, não pode ser empregado como o único.

3.3 BNCC e o controle do contexto escolar em diálogo com os interesses empresariais

A estruturação de um currículo comum, tal como a BNCC, não só determina como também regula os cursos e percursos do sistema educativo. Ao estabelecer um conjunto de prescrições obrigatórias, a BNCC impacta não somente a formação dos estudantes em nosso país, mas repercute na formação inicial e continuada de professoras e professores e na organização escolar como um todo. Assim, “(...) o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma

construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

De fato, o controle é, em certa medida, necessário, uma vez que o Estado deve agir na “regulação” dos processos pedagógicos, a fim de avaliar a qualidade de ensino em nível municipal, estadual e nacional. Contudo, “a administração pode e deve regular o sistema curricular enquanto é um elemento de política educativa que ordena o sistema escolar, facilitando os meios para que se faça um desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo” (SACRISTÁN, 1998, p. 115).

O currículo prescrito por si só atua como um regulador não só dos conteúdos a serem ensinados, como exerce controle dos sujeitos constitutivos do espaço escolar em suas perspectivas atitudinais. Logo, o currículo também se torna um “regulador das pessoas” (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

As formas de regulação do espaço escolar se constroem a partir do que declara um determinado sistema curricular que sofre influências reguladoras tanto externas quanto internas. Os fatores econômicos, políticos, processos de avaliação da qualidade do ensino em nível municipal, estadual ou até mesmo nacional, os documentos normativos legislativos que incidem sobre as escolas, as regulamentações internas de cada instituição, projetos políticos pedagógicos, enfim, são exemplos de regulações sobre o espaço escolar, que compõem o sistema escolar que, por sua vez, não se manifesta fragmentado, mas cujas disposições dialogam entre si e influem conjuntamente não somente nas ações pedagógicas, mas na cultura escolar como um todo.

Neste sentido, concordo com Sacristán (1998, p. 114), quando o autor aponta que “por mais intervencionismo que se queira exercer, nunca se pode chegar à prática diretamente”. Isso porque há uma série de fatores que influenciam na ação pedagógica, que se ramificam a partir do texto curricular, – currículo prescrito – dados os diferentes níveis do sistema curricular.

Assim, admitindo a importância de dispor de um bom texto curricular, é necessário entender que existe uma separação, pelos motivos já comentados, entre a prescrição de conteúdos no mesmo e a sua organização pedagógica para provocar a experiência da qual serão extraídos os significados (SACRISTÁN, 2013, p. 27).

É nesse sentido que considero que o contexto escolar, ainda que sofra regulações – algumas necessárias, outras que dificultam ainda mais a organização pedagógica – não é passível de ser controlado totalmente, mesmo que um currículo se constitua de preceitos fortemente reguladores.

O cenário escolar encontra-se, a meu ver, na esfera do imprevisível e, portanto, dos muitos possíveis instaurados pelos sujeitos que ali atuam e se fazem pertencer e que, cotidianamente, constroem a sua própria cultura escolar, que não é universal, mas uma cultura que dialoga com determinado contexto, tempo e lugar em que se encontra.

Trazendo um pouco da minha experiência como professora em formação inicial, coloco como exemplo as formas com as quais os alunos da escola relacionam-se uns com os outros, com os tempos e espaços escolares. Ao adentrarem na escola, eles trazem consigo seus valores, concepções de mundo... seus modos de ser; ainda que, por vezes, sejam forçados a deixar “do lado de fora da escola” tudo aquilo considerado inadequado ao ambiente escolar, negando a cultura e os corpos desses sujeitos. No entanto, os alunos fazem resistir suas culturas no contexto escolar, ressignificando os espaços, os tempos e as demais regulações que estão postas – ou impostas. Tal fato se manifesta de diferentes maneiras, como o radinho de som que é levado “camuflado” pelos estudantes; a formação de roda de passinhos de *funk* em um cantinho, na escola no recreio; os jogos de cartas e baralho jogados “escondido”; os “pulões de janelas” para entrar na sala em um momento proibido pela escola (no intervalo), dentre outras situações que subvertem as imposições das regras (explícitas e implícitas) escolares. Essas situações por mim vivenciadas na escola vão ao encontro dos estudos de Juarez Dayrell (1996) que, ao olhar para os sujeitos socioculturais de uma escola, evidencia que

os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras, em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que “matam” aulas. O pátio do meio é ressignificado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos (DAYRELL, 1996, p. 13).

Logo, entendo que o texto curricular mostra-se falho quando submete o currículo a uma organização controladora, por meio do alto caráter prescritivo, tal como a BNCC vem se assumindo. Essa característica do espaço escolar como um contexto “incontrolável” mostrou-se uma das recorrentes preocupações dos autores dos artigos analisados – majoritariamente por parte daqueles que discutiram a BNCC sob a ótica do campo da Educação que, como podemos ver abaixo, colocam que diante de uma Base Nacional Comum normativa há de se pensar no controle e na regulação que este documento impõe para o sistema educacional no

país e sobre como esse controle pode se constituir prejudicial para as ações pedagógicas escolares:

Pensamos que os argumentos em questão enfatizam a ideia de controle, pois não basta não saber o que o outro sabe (pois não se sabe). É preciso dizer como se deve pensar para ser sujeito cidadão, a partir de um conjunto de atitudes a serem construídas por um conhecimento integrado às verdades contextuais que extrapolam o contexto da afirmação da própria reforma (COSTA; LOPES, 2018, p. 310).

Não só o contexto não é algo calculável, como o conhecimento possível e passível de operação contextual não é uma propriedade carregada por um sujeito de razão/consciência transcendental, ou que possa ser causado por uma propriedade de conhecimento (COSTA; LOPES, 2018, p. 318).

A mesma ação performativa da norma que produz diferença produz também o controle das significações — aliás, essa é a sua função primeira, se assim se pode falar. A luta política diuturna é por esburacar esse controle, deixando emergir os sentidos que ele quer excluir (MACEDO, 2017, p. 520).

Sobre esse fato, há de se entender a preocupação dos autores com a ideia de controle que a BNCC reflete. O controle sugerido a partir do currículo prescrito pode se manifestar na condição de um texto muito prescritivo, com excesso de taxonomias, ou seja, da presença rígida de categorias, classificações e conceitos, assim como do estabelecimento de inúmeras competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes ao longo das etapas de ensino.

Sacristán (1998, p. 115) nos ajuda a entender que um currículo prescrito, ao se submeter e reduzir-se às prescrições curriculares, resulta em um “(...) esquema de controle muito forte em sua proposição, que, como contrapartida, tem “a virtude” de ser bastante ineficaz, se se colocasse com intenção de submeter as práticas escolares aos esquemas prescritos”.

A ineficácia se dá porque, por vezes, as intenções iniciais, geralmente expressas na justificativa sobre a relevância de um determinado currículo prescrito, tais como redução das desigualdades, busca por melhoria da qualidade de ensino e das ações pedagógicas, esvaziam-se quando a autonomia de professores, gestores e alunos é suprimida.

Um texto curricular prescritivo pode, por meio do seu alto caráter controlador, não só reduzir a autonomia de professoras e professores, como instaurar no contexto escolar uma lógica muito tecnicista, no sentido de que o ato de educar reduza-se ao ato de ensinar, quando, na verdade, não o deveria ser. Como colocado por Arroyo (2019), a escola deve combater os processos de desumanização manifestos nesse espaço em prol de uma educação

humanizadora¹⁵. Nessa perspectiva, compartilho do receio dos autores frente a uma BNCC normativa e prescritiva.

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos (FREITAS, 2014, p. 1103).

O passo seguinte previsível era tentar controlar o outro elemento do par objetivos/avaliação já que por este elemento, os objetivos de ensino, os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento (FREITAS, 2014, p. 1089).

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle (SILVA, 2018, p. 11).

A produção teórica no campo da EF apresenta divergências em relação ao campo da Educação, que se apresenta contrário às formas de controle das ações pedagógicas, a partir da instauração de uma BNCC. A Educação Física mostra, a meu ver, um desdobramento dado pela centralização do seu olhar para a organização interna de sua área, o que limita a autonomia do professor perante a realidade escolar na qual se insere, uma vez que o encaixotamento dos conteúdos torna-se rígido, ao submeter-se ao controle da educação que é colocado por meio da BNCC. Logo, as discussões sobre esta categoria referem-se a um desassossego identificado particularmente nos artigos referentes ao campo da Educação.

A busca pelo controle do contexto escolar via políticas de educação, diz da importância que é este espaço chamado escola. Um lugar em que se colocam disputas de modos de pensar a sociedade e o mundo, projetos de sociedade e a formação de sujeitos enquanto cidadãos, além de disputas por território. E claro, tudo isso se relaciona às questões políticas e econômicas.

É nesse sentido que os autores do campo da Educação, ao dialogarem com os modos de controle via currículo prescrito universal, apontam para as influências e disputas de determinados grupos pelas políticas educacionais.

¹⁵ Arroyo (2019) se propõe a pensar uma educação que vise a humanização, entendendo os estudantes como sujeitos humanos já e não como *in-humanos*, cujas narrativas são silenciadas. Para o autor, o processo de educação deve ser o de emancipação, em prol de uma educação pela humanização dos sujeitos.

A BNCC, dada a sua característica normativa, apresenta-se como um documento de bastante disputa, uma delas se dá pelo grupo do empresariado, que enxerga nesse texto curricular potencialidades para formar cidadãos para o mundo do trabalho.

Evidencio que meu objetivo não é acusar ou dizer que a Educação para o mundo do trabalho não possa se fazer presente em um documento que busca a formação de cidadãos, tal como a BNCC. Pelo contrário, entendo que a educação para o trabalho no espaço escolar faz parte dos processos pedagógicos, a partir do entendimento de que assim como outras temáticas não estão à parte do contexto escolar, tais como racismo, saúde, lazer, questões de gênero, dentre outras, também as questões sobre o mundo do trabalho não estão, uma vez que atravessam a escola de alguma forma. Mas conduzir os processos de ensino-aprendizagem à luz, ou melhor, com a finalidade redutiva de formar cidadãos para o mundo do trabalho é, na minha concepção, um equívoco, pois tira o foco do principal objetivo da escola que queremos: que é o de formar cidadãos críticos, inventivos e emancipados.

Diante desse quadro, os artigos do campo da Educação trazem reflexões sobre como os grupos de empresários têm medido forças para “dominar” o contexto escolar e sobre como isso se relaciona a interesses estritamente financeiros.

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola* (FREITAS, 2014, p. 1092).

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção (FERRETI; SIVA, 2017, p. 398).

É interessante perceber como o discurso do empresariado se faz presente na BNCC. O excesso de taxonomias e de competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes tem bastante similaridade com o mundo do trabalho. No corpo textual da própria BNCC, podemos observar que a definição de “competência”, por exemplo, diz da preparação dos alunos para o mundo do trabalho:

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 (BRASIL, 2017, p. 08).

Além da colocação do desenvolvimento de habilidades para demandas complexas, tais como as exigidas pelo mundo do trabalho, ao longo do texto, a Base vai trazendo, recorrentemente, a articulação com o uso da tecnologia, o que também foi trazido à discussão:

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção (FERRETI; SIVA, 2017, p. 398).

Há, portanto, uma disputa pela escola entre pelo menos duas visões: a dos reformadores empresariais da educação que adotam o modelo resumido por Castro (2011), indicado acima, e os educadores que por formação rejeitam a possibilidade de que o processo educativo seja reduzido à teoria da organização das empresas privadas, bem como suas formas de gestão e recusam a reedição da teoria do capital humano como base para a organização da formação humana (FREITAS, 2014, p. 1095).

Os atuais reformadores empresariais apenas retomam esta filosofia pragmatista do começo do século passado em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social e lhe dão aparência de “inovação” – no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza (FREITAS, 2014, p. 1105).

Nota-se, nessas colocações sobre as reformas escolares, o tensionamento existente entre grupos que divergem de opinião ao atribuir sentido para a função social da escola. Ao grupo empresariado, cujo interesse e intervenção sobre as transformações político-educacionais desembocam na disputa pelo controle do contexto escolar, atribui-se o termo “reformadores empresariais”, com o qual alguns autores articulam. Terminologia essa que diz da importância da construção curricular e da intenção desse grupo de tomar posse das políticas educacionais e, conseqüentemente, das escolas e seus sujeitos sociais.

Se as produções tecnológicas são, também, produções culturais isso, necessariamente, deve ser incorporado no contexto escolar, como potencial para as ações pedagógicas e produções de conhecimento, tanto por parte dos alunos quanto de professores, já que a escola, ainda que esteja cercada por muros, não está desvinculada das questões que acontecem do lado de fora. Mas a BNCC, ao ordenar uma educação pautada por competências e habilidades, pode acabar por colocar o processo educativo à mercê dos interesses empresariais, instaurando, nesse contexto, uma lógica mercadológica e tecnicista própria do empresariado, o que pode reverberar não só no aumento das desigualdades, uma vez que, abre-se brecha para

que os princípios meritocráticos mais uma vez criem forças no espaço escolar, como pode priorizar uma educação muito pautada em resultados.

Mas como um documento pode contribuir ou não para uma educação meritocrática? Sob meu ponto de análise, esse raciocínio se permite construir a partir do fato de que as escolas são avaliadas, ou em outros termos, controladas pelo governo, tendo como uma das finalidades a averiguação da qualidade do ensino. No entanto, ao se resumir à aquisição de habilidades e competências, a BNCC diz sobre os conteúdos a serem cobrados nas tão famosas avaliações de aprendizagem governamentais, tais como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Uma das justificativas para a elaboração da BNCC fundamenta-se na aspiração de avaliações externas mais justas: “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, p. 2017, p. 17). Assim, todos os alunos, a partir de então, passariam a receber uma mesma educação, orientada sob uma base comum de conhecimentos essenciais (competências e habilidades). Conseqüentemente, em teoria, todos os estudantes brasileiros teriam condições de apreender um mesmo conhecimento, desenvolvido em determinada etapa da educação básica, o que, por sua vez, se traduziria na efetivação de avaliações de aprendizagem justas.

Trago aqui não a condenação das avaliações externas, mas proponho a possibilidade de olhar, pensar e questionar como, muitas vezes, essas avaliações se sobressaem ao ato de ensinar ou reduzem as múltiplas possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas à “preparação dos estudantes para as provas”. Provas essas que reforçam, ainda mais, as desigualdades, visto que ignoram o sujeito em sua totalidade e valorizam apenas o lado cognitivo do aluno, num processo educativo que pode acabar por se resumir à transmissão de conhecimentos aos alunos, via livros didáticos.

Essa preocupação de que a BNCC, ao atuar no controle da educação, por vias diretas ou indiretas, também influencie os processos de avaliação mostrou-se uma preocupação dos autores do campo da Educação. Para Luiz Carlos de Freitas (2014), por exemplo:

Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame (FREITAS, 2014, p. 1100).

Pelo lado dos reformadores, a matriz formativa proposta é restrita à dimensão do cognitivo. Cientes de sua limitação, camuflam todas as demais dimensões da formação sob o título de “habilidades socioemocionais” e, com isso, reduzem as outras dimensões a um conjunto de comportamentos novamente adaptativos (FREITAS, 2014, p. 1107).

O controle gerencial verticalizado nas escolas, o apostilamento e o planejamento “passo a passo” fazem com que seja desnecessária uma grande preparação profissional, bastando que professores improvisados treinados em seguir apostilas e obedecer sejam suficientes para os novos propósitos (FREITAS, 2014, p. 1103).

Subordinar a escola às avaliações externas reverbera em uma educação pautada nos critérios de eficiência e de produtividade – a lógica empresarial/meritocrática. Mas se a BNCC dita conhecimentos essenciais a todas as escolas brasileiras, os baixos níveis de desenvolvimento das escolas tornam-se responsabilidade própria da instituição e, por conseguinte, o fracasso escolar recai sobre os gestores, professores e alunos; são eles os “culpados pela falha educativa”, desconsiderando uma série de fatores políticos, econômicos, sociais que fortemente influenciam tal resultado.

Assim, nossos alunos, fatores centrais para a existência e permanência das escolas, muitas vezes, já tão marcados e agredidos pela sociedade, têm suas vidas e seus corpos em sua totalidade, mais uma vez, marcados, subordinados, desumanizados por um sistema tão desumano, que apenas aprofunda suas feridas e os violenta, ao tratá-los como os verdadeiros culpados pelo fracasso escolar e, claro, pela baixa qualidade do ensino. Em diálogo com Arroyo (2012), podemos compreender melhor como nossas crianças e adolescentes, a maioria pobres, estudantes de escolas públicas, indagam-se nesse duro e desigual processo de educação:

Essas infâncias se perguntam, sem dúvida, por que eu, minha família, minha raça, minha classe social tão agredidas? Perguntas que as crianças-adolescentes levam às escolas esperando seu entendimento. Esperando aprender dos seus mestres significados e em que mundo e projeto de sociedade essas vulnerabilidades e violências sofridas poderão minimizar-se. Encontrarão esses significados nas lições de seus mestres? Os saberes dos currículos os incorporam? (ARROYO, 2012, p. 27).

Sobre as implicações do controle sobre o espaço escolar, Sacristán (1998) discorre sobre o fato afirmando que:

a função técnica e de controle inevitavelmente se misturam, com uma inter-relação que não é conveniente; a instância administrativa se atribui uma função técnica que não pode cumprir em boas condições, tampouco deve ser estritamente sua função, em prol de uma autonomia mais amplas das escolas e dos professores nesse aspecto (SACRISTÁN, 1998, p. 115).

Tendo em vista essas questões, pergunto-me: que tipo de educação pretende o Brasil oferecer, a partir dessa perspectiva de produtividade e de controle do espaço escolar? Considero que podemos estar velando, ainda mais, as desigualdades tão massacrantes para nossas crianças e jovens. Que tipo de igualdade, ou melhor, equidade a BNCC pretende construir sob essa ótica? Será que não estamos tornando ainda mais desumano o processo de educação nas escolas? Por quanto tempo serão roubadas as humanidades de nossos alunos?

Mais uma vez, torno a colocar que a escola não pode se restringir ao ensinar ou como muito ocorre, ao ato de transmitir conhecimento, mas ao ato de humanizar. Ao terminar essa chave de análise, ressalto que as escolas precisam ser entendidas como contextos vivos e, portanto, não podem ser controladas, previstas ou tidas como universais. Logo, não devem se subordinar aos modos de pensar educação sob uma lógica empresarial, pautada na produtividade, mas na educação ampla de sujeitos, de modo que o processo formativo se dê de maneira crítica, inventiva e que leve em consideração os sujeitos em sua totalidade, numa lógica de pensar educação e qualidade de educação sob uma perspectiva pedagógica, não apenas quantitativa, mas qualitativa, que dialogue com as particularidades de cada contexto social.

4 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

Quero iniciar essas considerações dizendo que o ato de trazer indagações e refletir sobre parte dos debates acadêmicos produzidos no Brasil sobre a BNCC, entre os anos de 2014 a 2018, trouxe significativa contribuição ao meu processo de formação como professora de Educação Física, uma vez que terei a escola como *locus* de minha inserção profissional. Olhar não só para a BNCC, como para o sistema curricular de maneira mais crítica é um exercício necessário não só a mim, mas para professoras e professores que se proponham a comprometer-se, de fato, com os processos formativos que atravessam a educação como um todo.

No entanto, as limitações dessa pesquisa dizem respeito ao recorte temporal da realização do estudo e ao fato de que o material empírico que foi possível ser acessado mostrou-se relativamente restrito. Isso porque a produção teórica foi feita em meio ao próprio debate sobre as versões iniciais e final da BNCC, discussão essa que ocorreu em um período muito exíguo. Não obstante o pequeno número de artigos analisados e o tempo da sua produção foram possíveis perceber as mudanças nos discursos frente às diferentes versões da Base e as críticas e posicionamento dos autores de ambos os campos em análise frente a esse documento.

Como fator não de limitação, mas de explicação, as categorias de análise estabelecidas, muitas vezes, inter cruzam-se umas nas outras. Entendo que as categorizações são feitas como forma de organização das unidades de significação, que atribuem sentido ao desenvolvimento do estudo. Porém, nesse trabalho, não realizo análises e reflexões com o intuito de seccionar o raciocínio e restringi-lo apenas a sua respectiva chave de análise. Faz-se presente um diálogo entre ambas as categorias, uma vez elas se manifestam de forma conjunta, amalgamada.

Muito mais que confirmações, esse trabalho abre brechas para repensar e indagar não só a BNCC, como também o currículo em si, a partir de outras maneiras de olhar para as questões que permeiam as políticas educacionais e sistemas curriculares. É nessa perspectiva, que sinalizo para possibilidades posteriores de analisar o currículo sob uma perspectiva decolonial. Ainda que minha imersão com essa linha de estudos esteja no início de sua constituição, acredito que, assim como ressalta Rufino (2014, p. 124), devemos pensar que “para propor uma educação que se alinhe a uma perspectiva equânime, devemos enfrentar os redutos colonialistas que propagam a ideia de um saber único” e, assim, possibilitar uma educação que se faça acolher e visibilizar as diversidades.

Como confirmação da incompletude desse estudo, no sentido de que outras formas de pensar são possíveis, ressalto a seguinte questão: se o currículo ou o sistema curricular é colonizador, como pensar em currículos que contribuam para a construção de uma educação que leve em consideração os diferentes sujeitos e, portanto, os distintos corpos escolares que trazem consigo suas marcas, seus trajetos, suas culturas? É possível descolonizar o currículo, a formação de professores e a escola, em prol de uma educação que busque a humanização, tal como já apontava Paulo Freire (1970), em *Pedagogia do Oprimido*, e não a desumanização, tal como vem ocorrendo? Coloca-se aqui uma indagação que transcende esse trabalho, mas que se faz necessária quando pensamos numa educação libertadora¹⁶.

¹⁶ Para Paulo Freire, o contexto escolar deve contribuir para a emancipação dos sujeitos – oprimidos – de modo que os estudantes possam ser vistos não como desumanos, mas como humanos, no espaço escolar e, assim, pensar numa “(...) educação que implique na superação da contradição dos educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 1970, p. 34).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos colocados para essa pesquisa, ao analisar o conteúdo do debate acadêmico sobre a BNCC no interior do campo da Educação e Educação Física no Brasil, no período de 2014 a 2018, buscando identificar as críticas recorrentes sobre esse documento bem como as relações de proximidade ou distanciamentos de discursos produzidos por ambos os campos, considero que a construção de um documento de tamanha dimensão, como a BNCC, deveria ter contado com a participação mais efetiva dos sujeitos que estão na base do sistema escolar: gestores, professores, estudantes, pais/responsáveis, universidades, das escolas brasileiras. Sob meu ponto de vista, a esses sujeitos, foi negada uma participação mais ativa, com efetiva contribuição na produção do documento final. Isso deveu-se à imposição vertical produzida pelos agentes do Estado que coordenavam o processo de discussão e construção dessa política curricular.

Em contraste à EF, de forma geral, o campo educacional apresentou posições contrárias ao documento, o que pôde ser verificado por meio da análise dos artigos, das discussões voltadas para as possíveis consequências de uma BNCC e seu impacto nos processos formativos nas diferentes realidades escolares brasileiras – dentre os quais destacou-se a preocupação com o excesso de controle dos contextos escolares (não controláveis) por meio de uma BNCC.

Considero que a construção da BNCC se mostrou como potencial para o debate sobre questões específicas da área da EF. De forma mais específica, a construção da BNCC revelou, em certa medida, a fragilidade do campo disciplinar no espaço escolar, representada por uma busca não findada por legitimação, de modo que a Base se mostrou, para esses autores, como potente fonte de valorização da área no espaço escolar, ao se fazer presente nessa nova política curricular. Dessa forma, o campo disciplinar de forma geral não se mostrou negativo a existência de uma política curricular nos moldes da BNCC, produzindo críticas que tornassem o documento menos nocivo ao trabalho dos professores de EF nas escolas.

Apesar da Base não definir os procedimentos metodológicos a serem utilizados pelos professores, a forma como ela se configura, em conversa com uma lógica de ensino voltada para as avaliações externas, incide sobre a maneira de pensar e organizar a escola. Ao se mostrar preocupada em “encaixotar” os conhecimentos tão diversos da cultura corporal de movimento da EF no documento da BNCC, quais corpos serão levados em consideração e quais serão negados? Quais *culturicídeos* irão sobreviver e quais culturas serão legitimadas? Não estaríamos aqui, mais uma vez, domesticando corpos sob uma nova maneira de educar,

resumindo o ensino à transmissão, resumindo educação ao “ensino de”? Haverá tempo para proporcionar aos alunos uma educação crítico-reflexiva, que leve em consideração os sujeitos e suas histórias e contextos frente às múltiplas habilidades e competências colocadas pela BNCC, ao longo das etapas da Educação Básica? E digo mais, o tempo pedagógico necessário para a aprendizagem, diante da pressão das avaliações externas colocadas sobre as escolas, será suficiente para a incorporação de tais objetivos de aprendizagem?

Diante dessas indagações, aponto o anseio de que a BNCC, ao invés de um “currículo mínimo”, se torne um “currículo único” de organização das ações pedagógicas. Um documento que dita uma forma entre tantas outras de pensar educação e que expressa, em suas entrelinhas, uma lógica empresarial pautada na produtividade, podendo colocar os alunos e professores na condição de únicos responsáveis pelo fracasso escolar, desconsiderando fatores importantíssimos no processo, tais como: a necessidade de formações continuada de professoras e professores, a falta de infraestrutura, a má distribuição de verba entre as escolas, a precariedade das condições de trabalho dos professores (como o pouco tempo para planejamento, jornadas de trabalho elevadas e baixos salários), a diversidade dos contextos escolares (escola pública, particular, central, periférica...), dentre tantos outros aspectos que desumanizam o ato humano de educar. Em acordo com Arroyo (2012), considero que:

As políticas tem insistido em capacitar os profissionais nos domínios de competências docentes, mas não têm privilegiado valorizar os corpos, reduzir o cansaço, o número de aulas, de alunos, as condições físicas de tempos e espaços, a organização do trabalho que tanto afetam os corpos docentes. Nos falta um reconhecimento da condição totalizante dos educandos e dos (das) docentes-educadores (as). (ARROYO, 2012, p. 34).

No que diz respeito aos discursos de igualdade como princípios fundantes da Base, instituídos pelo universalismo de conhecimentos essenciais – optando, aqui, pelo uso do termo “universalismo”, no intuito de estabelecer diálogo com uma das significações do prefixo “ismo”, muito utilizado como algo que indica uma determinada doença – considero que universalizar escolas é adoecê-las, é retirar delas a sua essência, caracterizada pelas particularidades dos contextos que as constituem e pelas relações que ali se constroem.

Não quero, com esse trabalho, “demonizar” a BNCC, no sentido de que deveríamos simplesmente jogá-la fora. Entretanto, sob essa lógica de controle do contexto escolar e de incorporação de uma educação que se volte ao serviço do empresariado – uma educação como produto de massa, o documento pode representar um currículo *colonizador* de corpos, de formas de pensar e moldar a educação, em prol da lógica ocidental e capitalista.

Contudo, às professoras e professores do Ensino Básico de Educação, sugiro olhar para a BNCC com resistência. Resistência essa que se construa sob a não-ilusão de que a Base, por si só, irá reduzir as desigualdades e instaurar equidade na educação do nosso tão desigual Brasil, como pretende; mas que, mesmo diante de um currículo que tente amordaçar nossa autonomia, que possamos lutar e fazer valer, nos contextos escolares, uma educação que não silencie os sujeitos. É fundamental que os processos formativos, de fato, tenham sentido para os estudantes e que as escolas visem à humanização e não à desumanização. Para finalizar esse trabalho, deixo aqui um breve poema que expressa esse sentimento por uma educação humanizadora.

Calma?

Leis, políticas, eixos constitutivos de poder...
 Quantas vezes será valorizado apenas um único saber?
 Calma...

Por quanto tempo a educação servirá de veículo para a regulação?
 Por quanto tempo estudantes e professores serão os únicos culpados pela má qualidade da educação?
 Jornadas elevadas de trabalho, baixo salário, pouca infraestrutura, desvalorização da educação, corte de verbas, adoecimento...
 Meritocracia, “igualdade para o desigual”, educação sem sentido, lógica empresarial... ei, calma!
 Que a nosso trabalho seja pela educação humana
 Que a mordaza – explícita ou velada
 Não deixe nossa voz atada
 Que no chão da escola façamos uma nova educação
 A nossa educação!
 Em prol de escolas pluri que proporcionem aos estudantes sua emancipação
 E então, calma?
 Não.
 Ação!

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional.** In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias.** Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?** Educação em Revista. Dossiê - Paulo Freire. Belo Horizonte: O Legado Global, v.35, 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social?** Avaliação. Campinas. Sorocaba, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: agosto de 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, resolução nº 4.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de jun. de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: agosto de 2019.

CORALINA. Cora. **Saber viver.** Disponível em: <https://www.culturagenial.com/cora-coralina-poemas-essenciais/>. Acesso em: novembro de 2019.

CUNHA; Érika Virgílio Rodrigues da.; LOPES, Alice Casimiro. **Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão.** Revista Investigación Cualitativa. p. 23-35, 2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, J. (org): Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: novembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Revisão por Maria Luiza Simões e Jonas Pereira dos Santos. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 17. ed., 1987.

GARCIA, Elias. **Pesquisa Bibliográfica Versus Revisão Bibliográfica - uma discussão necessária.** Revista Línguas & Letras. Paraná, v. 17, n. 35, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, 5. ed. 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I**. Cadernos de Formação RBCE. p. 9-24, 2009.

GOUVEIA, Andrea Barbosa. **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular**. ANPED, 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf. acesso em: junho de 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro. Artmed, Porto Alegre; Editora UFMG, Belo Horizonte, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. EdUERJ, Rio de Janeiro, 236p, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diário Oficial da União** – seção 1. Brasília, n. 114, p.16, 18 jun. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: outubro de 2019.

OLIVEIRA, Débora da Silva. **A Percepção de Professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Orientador: José Angelo Gariglio. 2018, p. 01-49. Monografia. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. No prelo.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Rev. de Antropologia. São Paulo, v. 39, n. 1, 1996.

PLATAFORMA Sucupira. **Avaliação quadrienal 2017**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: novembro de 2019.

REDE CEDES. **Boletim Centro MG da Rede CEDES Comunica**: conheça mais sobre o Grupo de Pesquisa Edudança da UFMG. Ano 1, 9. ed., jun. 2018. Disponível em: <https://centromgredecetes.wixsite.com/cedesmg/single-post/2018/06/14/Centro-MG-da-Rede-CEDES-lan%C3%A7a-9%C2%B0-boletim>. Acesso em: novembro de 2019.

RECHIA, Simone, *et al.* **Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC**. Curitiba, 2017. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/POSICIONAMENTO%20BNCCs.pdf>. Acesso em: novembro de 2019.

RUFINO, L.; PASSOS, M. **Sobre educação, narrativas e ecologias de saberes**. Debates em Educação, Maceió, vol. 6, n. 11, jan./jun., p. 120-129, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca. Editora Artmed, Porto Alegre, 3. ed., 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, São Paulo, 1. ed., p. 15-35, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

REFERÊNCIAS – Material Empírico

ARROYO, Miguel G. **Corpos Resistentes Produtores de Culturas Corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?** Motrivivência. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?** Motrivivência. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar**. Pro-posições. v. 29, n.2, p. 235-258, 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro**. Educ. Soc., Campinas, v.39, n. 143, p.301-320, 2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 358 – 404, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc. Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, 2016.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos**. Motrivivência. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MENEZES, Luiz Carlos de. **Ensino Médio: etapa conclusiva de uma educação em crise.** Estudos Avançados, v. 32, n. 94, 2018.

MOREIRA, Laine Rocha, *et al.* **Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco.** Motrivivência. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte. São Paulo, v.40, n.3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** Motrivivência. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira. **A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes.** Ecos – Revista Científica. São Paulo, n. 41, p. 31-44, 2016.

SIVA, Mônica Ribeiro. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

APÊNDICE

Revisão Bibliográfica: A Base Nacional Comum Curricular nos anos de 2014-2018

TÍTULO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PROPOSIÇÃO NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

ANO: 2016

AUTORES: Juliano Daniel Boscatto; Fernanda Moreto Impolcetto; Suraya Cristina Darido

RESUMO: O objetivo desse estudo foi compreender os aspectos histórico-legais que repercutem na elaboração da Base Nacional Comum Curricular; a aproximação dos documentos oficiais do currículo escolar, e os aspectos universais e particulares da cultura; e as possíveis relações com o contexto da Educação Física escolar. Dada a importância da elaboração da BNCC, é fundamental entender quais são elementos teóricos que estão no entorno de tal proposição. Buscou-se, nesse ensaio teórico, apresentar os elementos precursores do “documento oficial”, situando-os histórico e legalmente. Os documentos legais precursores da BNCC remetem à análise da construção do currículo escolar com base em aspectos universais e particulares da cultura, apontando para uma discussão com Forquin (1993) e Cuche (2002). Aproxima-se esse diálogo do contexto da EF escolar no Brasil, no que tange à sistematização do currículo para a Educação Básica.

FORMAÇÃO DOS AUTORES:

Juliano Daniel Boscatto:

- Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física - UNOESC - Campus de São Miguel do Oeste - SC (2005) e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), doutorado pelo programa de pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP- Rio Claro, SP (2017). É professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, educação física escolar, educação, prática de ensino e educação especial.

Fernanda Moreto Impolcetto:

- Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Rio Claro (2000), mestrado em Ciências da Motricidade pela UNESP de Rio Claro (2005) e doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela mesma universidade (2012). É professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro, responsável pelas disciplinas de Educação Física escolar I, II e III. É docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (mestrado e doutorado) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede. Coordena o grupo de estudos LETPEF (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física Escolar). Desenvolve pesquisas principalmente na área de Educação Física escolar e Pedagogia do Esporte.

Suraya Cristina Darido:

- Possui graduação em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1991), doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997) e livre docência pela Unesp. Trabalha na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho desde 1987, coordena o Laboratório de estudos e trabalhos pedagógicos em Educação Física (LETPEF) e é bolsista produtividade em pesquisa do CNPq desde 1997. Atuou como consultora e elaboradora dos Parâmetros Curriculares Nacionais e atualmente participa da Comissão de Especialistas da Base Nacional Comum. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: produção e avaliação de materiais didáticos, temas transversais, esporte educacional, organização curricular, conteúdos (lutas, danças e práticas corporais de aventura) e avaliação. Atualmente é coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em rede da Educação Física.

NOME DA REVISTA: Revista Motrivivência - Florianópolis, SC.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação B5; Educação Física B2

TÍTULO: A CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO: TENTATIVAS DE CONTROLE DO OUTRO

ANO: 2018

AUTORES: Hugo Heleno Camilo Costa; Alice Casimiro Lopes

RESUMO: Em um enfoque discursivo de política de currículo, inspirados nos pensamentos derridiano e laclauiano, focalizamos a ideia de contexto em sua potência desconstrucionista. Defendemos que uma visão estrutural de contexto tende a compreender o conhecimento como estruturante da prática, com vistas ao controle do outro. Assim, possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma forma de ser (e decidir), projetada por alguns para todos os outros e suposta como necessária à sociedade. Na defesa desse argumento, abordamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) desde 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como momentos de um texto mais amplo das políticas para o Ensino Médio. Concluímos pela afirmação de outras possibilidades de significação de currículo e contexto que apostam em horizontes democráticos.

FORMAÇÃO DO AUTOR:

Hugo Heleno Camilo Costa:

- Possui Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. É professor adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (ICHS/UFMT), pesquisador do Grupo 'Políticas de Currículo e Cultura' (PROPEd/UERJ), do 'Laboratório de Ensino/Pesquisa em Geografia do Araguaia' (UFMT) e do 'Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Baixada Fluminense' (FEBF/UERJ). É membro da Câmara de Pós-graduação e Pesquisa da UFMT e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Seu foco investigativo está nas relações políticas tramadas no debate sobre conhecimento,

subjetividades e currículo. Possui publicações qualificadas no Brasil e no exterior. Atua como docente nas áreas de Pedagogia e Licenciaturas, especificamente nos campos: Currículo, Educação em Geografia, Didática, Avaliação e Estágio Supervisionado. Tem experiência no desenvolvimento de projetos de formação continuada com professores em redes municipais e estaduais. Seus trabalhos articulam os seguintes temas: Políticas de Currículo, Política Educacional, Conhecimento, Ensino de Geografia, Desconstrução, Teoria do Discurso, Integração Curricular, Interdisciplinaridade. Suas pesquisas contam com financiamento do CNPq e da UFMT. (Texto informado pelo autor)

Alice Casimiro Lopes:

- Alice Casimiro Lopes concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1996. Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Procientista nesta mesma instituição. É Cientista do Nosso Estado Faperj desde 2009 e bolsista de produtividade do CNPq desde de 1998, hoje com nível 1 B. Atuou como Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) de janeiro de 2008 até julho de 2012. Publicou 4 livros completos, vários artigos em periódicos especializados, dentre eles Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e Realidade, Journal of Curriculum and Pedagogy, Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, Policy Futures in Education e Revista Brasileira de Educação, além de ter várias publicações em capítulos de livros. Orientou 20 alunos de mestrado (sendo uma como co-orientadora), 17 alunos de doutorado (sendo 3 como co-orientadora) e 7 pesquisadores em nível de pós-doutorado. Atualmente orienta 7 doutorandos, 1 mestrando e 3 bolsistas de IC CNPq e Uerj. Atuou como coordenadora do Fórum Nacional de Programas de Pós-graduação em Educação em 2011-2012. É editora do periódico Transnational Curriculum Inquiry, revista da International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS), e atuou ou tem atuado como membro do conselho editorial de: Journal of Education Policy, Revista Brasileira de Educação, Educação e Realidade, Educação e Sociedade, dentre outras. Foi membro da Comissão de Avaliação de Programas na Capes no triênio 2002-2004. Foi membro suplente do CA Educação do CNPq de dezembro de 2012 a junho de 2013 e membro titular nessa comissão de agosto de 2014 a junho de 2016. Suas pesquisas são financiadas pelo CNPq, pela Capes e pela Faperj. É Diretora do Departamento de Fomento ao Ensino para Graduados (DEPG) na Sub-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Uerj desde janeiro de 2016 e Representante das Universidades Estaduais - Uerj no Conselho Superior da FAPERJ, onde atua como vice-presidente do Conselho.

NOME DA REVISTA: Educ. Soc. (Educação & Sociedade) – Campinas, SP.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação A1; Educação Física B2

TÍTULO: A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO

ANO: 2018

AUTORA: Monica Ribeiro da Silva

RESUMO: Neste texto nos ocupamos da reforma do ensino médio, com destaque para a produção da Base Nacional Comum Curricular BNCC). O objetivo é mostrar que, por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos. Dentre as conclusões, se evidencia que a centralidade conferida à noção de competências no documento recupera o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico.

FORMAÇÃO DA AUTORA:

Monica Ribeiro da Silva

- Pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Mestrado em Educação: Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e Graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara (1989). Professora na Universidade Federal do Paraná (1994 até o presente). Atua nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Tem interesse no campo de pesquisa em Políticas Educacionais com ênfase para o Ensino Médio e na avaliação de políticas públicas. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Coordenadora do grupo de pesquisa EM pesquisa - rede nacional de pesquisa sobre Ensino Médio. Foi chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (2005 a 2007), vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR (2011-2012), coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (2013 a 2016), vice-coordenadora do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (outubro 2015 a março 2016), coordenadora do DINTER - Doutorado Interinstitucional - entre a UFPR e Universidade Federal do Acre com financiamento pela Capes (2013-2016). Coordenou a produção de materiais de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio junto ao Ministério da Educação (2013-2014). É revisora de periódicos dentre eles Educação & Sociedade, Ensaio (Fundação Cesgranrio) e Revista Brasileira de Educação. Membro do Conselho Consultivo do periódico Educar em Revista. Parecerista ad hoc das seguintes agências de fomento: Capes, CNPq e Fundação Araucária. Pesquisadora do CNPq - bolsista produtividade PQ2. Atualmente supervisiona 2 pesquisas de pós-doutorado, orienta 6 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado. Coordenou a XI ANPed Sul (Reunião Científica Regional da ANPed) realizada em Curitiba de 24 a 27 de julho de 2016. Integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Vice-líder do Grupo de Pesquisa EM Pesquisa - Pesquisas sobre Ensino Médio com sede na Unicamp e participação de pesquisadores de 16 universidades brasileiras.

NOME DA REVISTA: Educação em Revista – Faculdade de Educação UFMG, MG.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação A1; Educação Física B2

TÍTULO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

ANO: 2016

AUTORES: Telma Adriana Pacifico Martineli; Carlos Henrique Magalhães; Keros Gustavo Mileski; Eliane Maria de Almeida

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma análise do componente curricular educação física presente nas versões preliminares da BNCC e apreender, fundamentalmente, a concepção de educação física, o papel da educação e a formação do aluno, bem como os conteúdos de ensino, implícitos nos objetivos de aprendizagem. A análise dos documentos possibilitou identificar uma concepção de educação física fenomenológica/ sociológica e, por isso, valoriza a subjetividade humana e o indivíduo, a formação do cidadão para a cidadania e o trabalho, secundarizando a ação do professor. Essa concepção converge com os fundamentos das políticas para a educação e cultura, no âmbito geral, dos organismos internacionais. Em tempos de crise econômica mundial, e de avanço das políticas neoconservadoras no Brasil, a BNCC e o componente curricular educação física, em seus objetivos de aprendizagem, vêm reforçar e disseminar valores e princípios necessários à reestruturação produtiva e adequa-se e afina-se à política governamental em vigor.

FORMAÇÃO DOS AUTORES:

Telma Adriana Pacifico Martineli:

- Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1989), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2013). Atualmente é docente não-titular do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Participante dos Grupos de Pesquisa GEDUC e GEFAC. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, atuando principalmente nos estudos sobre as teorias e concepções pedagógicas e seus intelectuais; estudos sobre as políticas educacionais, suas concepções pedagógicas e curriculares; estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, sua relação com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano e as propostas político-educacionais nesta perspectiva; estudos sobre os aspectos histórico-culturais e políticos, pedagógicos e técnicos da cultura corporal.

Carlos Henrique Magalhães:

- Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Maringá (2013), Mestrado em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Atualmente é Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá-PR. Tem experiência na área de Educação Física Escolar e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente; educação e trabalho, economia-política e Estética.

Keros Gustavo Mileski:

- Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (EPP / UEM) CNPq Bolsa com Intercâmbio feita na Graduate School of Arts & Sciences da Universidade de Washington em St. Louis - EUA (Washu bolsa e saco PDSE / CAPES), Supervisão SOB fazer Professor Ph.D. Bret Gustafson, no ano de 2015. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2013 com Bolsa de Valores do CNPq). Especializada Educacional Especialista Atendimento em Pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), Educação a distância (EAD) Pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Atualmente DESENVOLVE pesquisas sobre Educação escolar indígena e Educação física indígena na Escola, não Programa Interdisciplinar Estudos de Populações / Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (CCH-UEM).

Eliane Maria de Almeida:

- Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Atualmente é professor (a) de educação física da Prefeitura Municipal de Paiçandu. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, ginástica, slackline, terceira idade e arte.

NOME DA REVISTA: Revista Motrivivência - Florianópolis, SC.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação B5; Educação Física B2

TÍTULO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: PROCEDIMENTOS, CONCEPÇÕES E EFEITOS

ANO: 2016

AUTORES: Marcos Garcia Neira; Marcílio Souza Júnior

RESUMO: Na tentativa de atender às demandas sociais surgem políticas públicas que vislumbram orientar a construção de propostas curriculares para os sistemas e unidades educacionais. Dentre elas, destaca-se a construção de uma Base Nacional Curricular Comum, conduzida pelo Ministério de Educação em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação. Como participantes do processo de elaboração das duas versões preliminares que vieram à baía do debate público, pretendemos contribuir com a reflexão acerca do componente Educação Física e registrar um olhar sobre os bastidores do processo. Assim, procuramos dar visibilidade aos procedimentos para elaboração do documento, às concepções que nortearam os trabalhos e aos efeitos que se espera causar.

FORMAÇÃO DOS AUTORES:

Marcos Garcia Neira:

- É licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de

Educação da Universidade de São Paulo, atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, e supervisiona pesquisas de pós-doutorado. Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, é coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br) Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Formação de professores e Teorias pós-críticas.

Marcílio Souza Júnior:

- Marcílio Souza Júnior tem Pós-Doutorado pela FEUSP e Livre-Docência pela UPE. É Doutor e Mestre em Educação pela UFPE, Especialista em Pedagogia do Esporte pela UFPE e Licenciado em Educação Física pela UPE. É Professor Associado IIID da ESEF-UPE, atuando na graduação, na especialização, no Mestrado e Doutorado em Educação Física. Atua na área de Educação, com ênfase em Currículo e Formação de Professores e na Educação Física com ênfase nas questões pedagógicas, particularmente as escolares. É membro do Grupo de Pesquisa ETHNÓS da ESEF-UPE.

NOME DA REVISTA: Revista Motrivivência - Florianópolis, SC.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação B5; Educação Física B2

TÍTULO: A PRIMEIRA E SEGUNDA VERSÕES DA BNCC: CONSTRUÇÃO, INTENÇÕES E CONDICIONANTES

ANO: 2016

AUTOR: Marcos Garcia Neira; Wilson Alviano Júnior; Déberson Ferreira de Almeida

RESUMO: Entre junho de 2015 e maio de 2016, o Ministério da Educação empreendeu um grande esforço na produção de uma Base Nacional Comum Curricular. Sendo a primeira vez que a sociedade brasileira realizava tal tarefa, não restou alternativa a não ser “aprender fazendo”. Este artigo narra, do ponto de vista de um dos seus partícipes, o processo de construção da primeira e segunda versões do documento, assim como as intenções que mobilizaram as pessoas envolvidas. Descreve as etapas do processo, as principais influências, apresenta os efeitos esperados e os condicionantes que possibilitariam a implementação de uma política curricular dessa monta.

FORMAÇÃO DOS AUTORES:

Marcos Garcia Neira:

- É licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, e supervisiona pesquisas de pós-doutorado. Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, é coordenador do Grupo de Pesquisas em

Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br) Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Formação de professores e Teorias pós-críticas.

Wilson Alviano Júnior:

- Possui Licenciatura em Educação Física - Faculdades de Educação e Cultura do Abc (1992), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2003), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Realizou estágio Pós Doutoral na Faculdade de Educação da USP, com bolsa PDJ do CNPq. Atualmente é membro do comitê científico do GTT escola no CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professor adjunto na UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, onde atua como docente no Departamento de Educação e no Programa de Pós Graduação em Educação na mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Didática Aplicada à Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, currículo, cultura corporal, formação de professores e educação.

Déberson Ferreira de Almeida:

- Graduado em Educação Física (CREF/SP n°026604), Pedagogia e Direito (OAB/SP n°369057). Especialista em Fisiologia do Exercício pela Escola Paulista de Medicina - Universidade Federal de São Paulo/2004; Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2018) e Membro do GPEF - Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura. Docente de Educação Física no Colégio das Américas - Ensino Fundamental II (atual). Docente e coordenador nos cursos de graduação em Educação Física, Pedagogia e Pedagogia EaD junto à Faculdade Flamingo (atual). Docente na graduação em Educação Física da UniDrummond (atual).

NOME DA REVISTA: EccoS Revista Científica – Universidade Nove de Julho, SP.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação A2; Educação Física B4

TÍTULO: APRECIACÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO

ANO: 2016

AUTOR: Laine Rocha Moreira; Marcos Renan Freitas de Oliveira; Marta Genú Soares; Meriane Conceição Paiva Abreu; Suziane Chaves Nogueira

RESUMO: O presente artigo analisa o manuscrito da Base Nacional Comum Curricular e compreende a concepção de Educação Física por ele proposta. Identifica a concepção atribuída à educação física pela Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente, utiliza a análise bibliográfica e documental, a dialética como método e aplica a análise de conteúdo, para tratar os dados. Constata que a Base Nacional Comum Curricular localiza a

educação física na área da linguagem e a filia a um ecletismo no que diz respeito a sua concepção e corpo de conhecimento específico, gerando dada incoerência nos conteúdos e nos processos formativos deste campo de conhecimento. Conclui que o manuscrito, na fase de apresentação à comunidade, concretiza uma aliança entre educação e o capital, defendendo os interesses dos grupos hierárquicos centrais, transformando o direito à educação em serviço mercadológico.

FORMAÇÃO DOS AUTORES:

Laine Rocha Moreira:

- Graduação em Educação Física - Universidade do Estado do Pará/UEPA (2008); Especialização em Educação e Cultura: Confluências -Universidade Federal do Pará/UFPA (2010); Especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior - Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER (2009); Mestrado em Educação/Universidade do Estado do Pará/UEPA (2015). É professora Auxiliar da UEPA, na qual ministra as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III, IV e Estágio Supervisionado I e II. Atua em atividades de assessoramento e gestão de projetos educativos nas áreas de esporte, cultura e lazer. Pesquisadora da linha: Formação de professores e práticas curriculares do Grupo Multidisciplinar de pesquisa em Educação, Saúde e Meio Ambiente na Amazônia. Pesquisadora do grupo de pesquisa Resignificar - Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física. Atua no campo da Educação com foco na formação de professores, nas práticas educativas e no estágio supervisionado em Educação Física.

Marcos Renan Freitas de Oliveira:

- Marcos Renan Freitas de Oliveira é Graduado em Licenciatura em Educação Física (2011), Especialista em Docência Universitária com Ênfase em Educação (2014), ambos pela UEPA. Mestre em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED/UEPA (2015). Atualmente é Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Bragança e Professor Substituto do Curso de Educação Física da UEPA. Membro do grupo de pesquisa ResignificaR: formação de professores e prática pedagógica em Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Organização do Trabalho Pedagógico, Produção do Conhecimento Científico e Políticas Educacionais.

Marta Genú Soares:

- Pós Doutora pela Université de Montpellier/França (2015) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2014-2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP (1998). Professora da Universidade do Estado do Pará efetivada como Titular, lotada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA, no Eixo Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, e no Curso de Licenciatura em Educação Física. E líder do Grupo de Pesquisa Resignificar- Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica em Ed. Física, Pesquisadora Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento- GEPPEM/UFRRN e Pesquisadora na Rede Internacional de Investigadores em Motricidade Humana- RIIMH. Pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/CBCE. Tem experiência na área da

Educação, principalmente nas subáreas: formação de professor, currículo e prática pedagógica.

Meriane Conceição Paiva Abreu:

- Possui Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Federal do Pará (2005). Especialização no curso Formação Docente na Amazônia, pela Universidade Federal do Pará (2007) e Especialização em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Pan-Americana (2012). Mestrado em Educação, na linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, pela Universidade do Estado do Pará (2016). Membro técnico do Grupo de Pesquisa Resignificar- Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física, cadastrado no CNPq e certificado pela UEPA. Membro Pesquisadora do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ), cadastrado no CNPq e certificado pela UFPA/PPGED. Membro associado do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). É professora de educação física, da educação básica, pela Secretaria do Estado de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação de Barcarena. Discute o Campo de Conhecimento da Educação Física, Produção do Conhecimento, Trabalho Docente, Formação de Professores, Educação Física, Educação, questões de Gênero, Educação Inclusiva, Currículo. CREF/PA 001642.

Suziane Chaves Nogueira:

- Mestre em Educação, na Universidade do Estado do Pará, linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (2011), especialista em Fisiologia do Exercício (2013), pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Pedagogia da Cultura Corporal (2015), pela Universidade do Estado do Pará. Estudou International Leadership Education e Ginastica Dinamarquesa na Academia Internacional de Educação Física de Ollerup/ Dinamarca - International Youth Leader Education na Gymnastikhøjskolen i Ollerup (2010). Atuou na equipe formadora do Programa Esporte da escola- Ministério do Esporte (2014-2015). Professora Substituta na Universidade Federal do Pará (2018- atual). Tem experiência na área de formação de professores, com ênfase em ginástica. É pesquisadora técnica vinculada ao grupo de pesquisa RESSIGNIFICAR: experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica em Educação Física.

NOME DA REVISTA: Revista Motrivivência - Florianópolis, SC.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação B5; Educação Física B2

TÍTULO: AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

ANO: 2017

AUTORA: Elizabeth Macedo

RESUMO: O artigo busca entender como a emergência do movimento autodenominado Escola sem Partido (ESP) e de suas demandas conservadoras deslocam as negociações políticas na elaboração da Base Nacional Curricular Comum. O argumento central é o de que as negociações em curso seguem pondo em funcionamento uma

normatividade neoliberal, entendida em matriz pós-estrutural. São analisados a segunda versão da base e os sites de divulgação do ESP, tendo por pano de fundo a assunção pós-fundacional de que a política é uma luta por significação de demandas particulares de diferentes grupos.

FORMAÇÃO DA AUTORA:

Elizabeth Macedo:

- Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), sendo também licenciada em Química, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Atuou como Visiting Scholar na University of British Columbia (pós-doutorado, CAPES, 2007), na Columbia University (pós-doutorado, CNPq, 2013-2015) e na New York University (estágio sênior, CNPq, 2019). Atualmente é professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Entre 2008 e 2015, foi Diretora de Fomento ao Ensino de Pós-graduação (exceto quando no exterior) e, de 2001 a 2004, foi Assessora da Sub-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da mesma Universidade. Foi membro da comissão de área da CAPES de 2001 a 2014, tendo sido coordenadora adjunta no triênio 2008 a 2011. Foi coordenadora da área de Educação na FAPERJ (2012 a 2018), sendo atualmente assessora da Diretoria Científica para as áreas de Humanidades, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Artes. Atua em docência, orientação e pesquisa no campo do Currículo (...).

NOME DA REVISTA: Educ. Soc. (Educação & Sociedade) – Campinas, SP.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação A1; Educação Física B2

TÍTULO: BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: A FALSA OPOSIÇÃO ENTRE CONHECIMENTO PARA FAZER ALGO E CONHECIMENTO EM SI

ANO: 2016

AUTOR: Elizabeth Macedo

RESUMO: Assumindo uma visão da política como processo de significação a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, foco o atual debate sobre bases nacionais curriculares comuns no Brasil. Sendo o antagonismo social inerradicável, defendo que o terreno político é sempre marcado por articulações entre uma pluralidade de demandas. Utilizo a experiência da Austrália como ponto de partida para destacar duas ideias que se antagonizam nas discussões sobre base curricular comum no Brasil, quais sejam: conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Após analisar a oposição entre elas, argumento que a disputa naturaliza o sentido de currículo como controle, ideia que tento deslocar entendendo educação, justiça e democracia como porvir.

FORMAÇÃO DA AUTORA:

Elizabeth Macedo:

- Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), sendo também licenciada em Química, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Atuou como Visiting Scholar na University of British Columbia (pós-doutorado, CAPES, 2007), na Columbia University (pós-doutorado, CNPq, 2013-2015) e na New York University (estágio sênior, CNPq, 2019). Atualmente é professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Entre 2008 e 2015, foi Diretora de Fomento ao Ensino de Pós-graduação (exceto quando no exterior) e, de 2001 a 2004, foi Assessora da Sub-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da mesma Universidade. Foi membro da comissão de área da CAPES de 2001 a 2014, tendo sido coordenadora adjunta no triênio 2008 a 2011. Foi coordenadora da área de Educação na FAPERJ (2012 a 2018), sendo atualmente assessora da Diretoria Científica para as áreas de Humanidades, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Artes. Atua em docência, orientação e pesquisa no campo do Currículo (...).

NOME DA REVISTA: Educação em Revista – Faculdade de Educação UFMG, MG.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação A1; Educação Física B2

TÍTULO: CORPOS RESISTENTES PRODUTORES DE CULTURAS CORPORAIS. HAVER Á LUGAR NA BASE NACIONAL COMUM?

ANO: 2016

AUTOR: Miguel G. Arroyo

RESUMO: O texto reflete sobre a Base Nacional Comum Curricular, visando aprofundar a análise dos significados ético-políticos de seus pressupostos. Nesse sentido, discute o lugar dos corpos reais, de educadores e educandos, produtores de culturas corporais, na definição do documento do componente Educação Física. Para tanto, o texto traz uma pergunta mais focada: que embates provoca a BNCC na Educação Física, nos conhecimentos e no trabalho de seus profissionais?

FORMAÇÃO DO AUTOR:

Miguel Gonzalez Arroyo

- Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1970), mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974) e doutorado (PhD em Educação) - Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo

NOME DA REVISTA: Revista Motrivivência - Florianópolis, SC.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação B5; Educação Física B2

TÍTULO: ENSINO MÉDIO – ETAPA CONCLUSIVA DE UMA EDUCAÇÃO EM CRISE

ANO: 2018

AUTOR: Luís Carlos de Menezes

RESUMO: Associa-se o desempenho do Ensino Médio, estagnado há mais de década, ao conjunto de insuficiências da Educação de Base. Cogita-se a necessidade de se rever recente lei que altera a LDB, assim como de se reelaborar em seu conjunto a Base Nacional Comum Curricular, para poder ser sintética e efetiva referência educacional. Sugere-se melhor distribuição dos recursos fiscais e apoio logístico aos municípios para que possam de fato responder pelo início da escolarização. Propõe-se uma carreira em que professores possam progredir sem deixar de lecionar, tornando-se tutores na formação prática de futuros colegas.

FORMAÇÃO DO AUTOR:

Luís Carlos de Menezes:

- Bacharel em Física (Universidade de São Paulo -1967), Mestre em Física (Carnegie Mellon University -1971), Doutor em Física (Universitaet Regensburg -1974). Professor Sênior do Instituto de Física da Universidade de São Paulo. Membro do Conselho Estadual de Educação em São Paulo. Consultor da UNESCO para propostas curriculares. Membro do Conselho do Prêmio Jabuti de Literatura, junto à Câmara Brasileira do Livro. Assessor do Ministério da Educação para a elaboração da Base Nacional Curricular. Principais focos de trabalho em educação, currículos para a educação básica, formação de professores e ensino de ciências.

NOME DA REVISTA: Revista Estudos Avançados – São Paulo, SP.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação A2; Educação Física (sem classificação)

TÍTULO: INCOERÊNCIAS E INCONSISTÊNCIAS DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANO: 2018

AUTOR: Marcos Garcia Neira

RESUMO: Partindo do pressuposto de que a política educacional em curso no Brasil tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade, o artigo analisa a BNCC de Educação Física mediante o confronto com a teorização curricular. Os resultados evidenciam a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente.

FORMAÇÃO DO AUTOR:

Marcos Garcia Neira:

- É licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, e supervisa pesquisas de pós-doutorado. Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e do CNPq, é coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br) Tem experiência com os seguintes temas: Educação Física escolar, Currículo, Formação de professores e Teorias pós-críticas.

NOME DA REVISTA: Revista Brasileira de Ciências do Esporte – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, BR.

- **CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA:** Educação A2 ; Educação Física B1

TÍTULO: O SILENCIAMENTO¹ DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA ESTRATÉGIA DE FAZÊ-LOS FALAR

ANO: 2018

AUTOR: Janete Magalhães Carvalho; Suzany Goulart Lourenço

RESUMO: Este artigo objetiva questionar a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um antiacontecimento, por sufocar a possibilidade de problematização dos professores da Educação Básica, assim como afirmar o currículo como espaço complexo, espaço de acontecimentos éticos, poéticos e políticos, que potencializam a aprendizagem inventiva. Utiliza a associação entre pesquisa bibliográfico-documental e pesquisa de campo em conversações com professores de duas escolas municipais, buscando verificar como eles problematizam os documentos oficiais em sua relação com os currículos dessas escolas como acontecimento ou antiacontecimento. Conclui que os experts silenciam as vozes dos professores, num jogo no qual ocorre um estímulo à participação dos professores com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos experts e, sob uma aparente participação, mantê-los em consulta, sem efetivo poder de decisão. Conclui, porém, também, pela existência de uma problematização silenciada acerca do processo de sujeição social a modelos verticalmente impostos.

FORMAÇÃO DO AUTOR:

Janete Magalhães Carvalho:

- Pós-doutora em Currículo e Cotidiano Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutora em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Líder dos grupos de pesquisa: "Currículos, cotidianos, culturas e redes de

conhecimentos" e "Formação de professores e práticas pedagógicas". Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Cotidianos e Culturas. Professora titular do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Áreas de atuação: Currículo; Formação de Professores; Teoria do Conhecimento; Cotidiano escolar.

Suzany Goulart Lourenço:

- Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Currículo, Cultura e Formação de Educadores. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Está vinculada ao grupo de pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimento, bem como ao grupo de membros e pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (NUPEC3). Atualmente é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Currículo, Cultura e Formação de Educadores. Tem experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, como assessora pedagógica em secretaria de educação e com formação continuada de professores. Tem interesse nas seguintes temáticas: currículo, aprendizagem, infância, docência como devir, invenção/inventividade.

NOME DA REVISTA: Pro-posições – Faculdade de Educação UNICAMP, SP.

CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA: Educação A1 ; Educação Física B2

TÍTULO: OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISPUTA PELO CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

ANO: 2014

AUTOR: Luiz Carlos de Freitas

RESUMO: Partindo de dois núcleos conceituais constitutivos da organização do trabalho pedagógico (objetivos/avaliação e conteúdos/métodos) examinam-se as implicações dos avanços das propostas dos reformadores empresariais para a educação, evidenciando as conexões entre as avaliações de larga escala, os processos internos de avaliação (formal e informal) nas escolas, bem como a proposta de redefinição da base nacional comum curricular em curso. Mostra-se também que pelo controle do primeiro par dialético (objetivos/avaliação), os reformadores almejam chegar ao controle do segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico (conteúdos/métodos). Argumenta-se que sem a discussão e definição prévia de uma matriz formativa, corre-se o risco de reforçar uma matriz meramente conteudista que deixe de fora importantes dimensões da formação humana na definição de uma base nacional comum.

FORMAÇÃO DO AUTOR:

Luiz Carlos de Freitas

- Formado em Pedagogia e mestre em Educação, concluiu o doutorado em Ciências

(Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo em 1987. Em 1994 concluiu tese de Livre-Docência e em 1996 seu Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo, período em que combinou estudos sobre teoria pedagógica em Moscou. Atualmente é professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atua na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem e de Sistemas. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica e tecnológica são: Avaliação, Políticas Públicas, Neoliberalismo, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico, Progressão Continuada e Ciclos de formação.

NOME DA REVISTA: Educ. Soc. (Educação & Sociedade) – Campinas, SP.

- **CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA:** Educação A1; Educação Física B2

TÍTULO: REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA No 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA

ANO: 2018

AUTOR: Celso João Ferreti; Monica Ribeiro da Silva

RESUMO: O texto se propõe a tomar como foco de análise a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e as proposições relativas à reforma curricular do ensino médio. Partimos do entendimento do currículo em suas dimensões restrita (matriz curricular) e ampla, como tecnologia social a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas. À luz do conceito de Estado ampliado de Gramsci, a partir do qual o tensionamento entre sociedade política e sociedade civil engendra disputas por hegemonia, desenvolvemos a análise considerando duas fontes: os argumentos trazidos nas audiências públicas que debateram a Medida Provisória até sua conversão em Projeto de Lei (PL) e, finalmente, em Lei; e as proposições em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada central para a implementação da reforma.

FORMAÇÃO DO AUTOR:

Celso João Ferreti: currículo lattes não encontrado

Monica Ribeiro da Silva

- Pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Mestrado em Educação: Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1991) e Graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara (1989). Professora na Universidade Federal do Paraná (1994 até o presente). Atua nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado. Tem interesse no campo de pesquisa em Políticas Educacionais com ênfase para o Ensino Médio e na avaliação de políticas públicas. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Coordenadora do grupo de pesquisa EM pesquisa - rede nacional de pesquisa

sobre Ensino Médio. Foi chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar (2005 a 2007), vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR (2011-2012), coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (2013 a 2016), vice-coordenadora do Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (outubro 2015 a março 2016), coordenadora do DINTER - Doutorado Interinstitucional - entre a UFPR e Universidade Federal do Acre com financiamento pela Capes (2013-2016). Coordenou a produção de materiais de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio junto ao Ministério da Educação (2013-2014). É revisora de periódicos dentre eles Educação & Sociedade, Ensaio (Fundação Cesgranrio) e Revista Brasileira de Educação. Membro do Conselho Consultivo do periódico Educar em Revista. Parecerista ad hoc das seguintes agências de fomento: Capes, CNPq e Fundação Araucária. Pesquisadora do CNPq - bolsista produtividade PQ2. Atualmente supervisiona 2 pesquisas de pós-doutorado, orienta 6 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado. Coordenou a XI ANPEd Sul (Reunião Científica Regional da ANPEd) realizada em Curitiba de 24 a 27 de julho de 2016. Integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Vice-líder do Grupo de Pesquisa EM Pesquisa - Pesquisas sobre Ensino Médio com sede na Unicamp e participação de pesquisadores de 16 universidades brasileiras.

NOME DA REVISTA: Educ. Soc. (Educação & Sociedade) – Campinas, SP.

- **CLASSIFICAÇÃO DA REVISTA:** Educação A1; Educação Física B2