

Carlos Alberto Fonseca

O LAZER NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):
uma análise documental

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2018

Carlos Alberto Fonseca

O LAZER NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):

uma análise documental

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos do Lazer.

Área de concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Atuação Profissional e Políticas de Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2018

F6761 Fonseca, Carlos Alberto
2018 O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental.
[manuscrito] / Carlos Alberto Fonseca – 2018.
139 f., enc.: il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Mestrado (dissertação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 118-126

1. Lazer – Teses. 2. Educação e Estado – Teses. 3. Política e educação – Teses. I. Isayama, Helder Ferreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB: nº 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



ATA DA 134ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CARLOS ALBERTO FONSECA

Às 14h00min do dia 13 de Julho de 2018 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "O LAZER NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UMA ANÁLISE DOCUMENTAL", requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Prof. Dr. Jose Alfredo Oliveira Debortoli (UFMG)	X	
Profa. Dra. Marcilia de Sousa Silva (PMBH)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: APROVADO
O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pelo/a Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o/a Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Este documento tem validade de 60 dias.

Belo Horizonte, 13 de junho de 2018.

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama _____

Prof. Dr. Jose Alfredo Oliveira Debortoli _____

Profa. Dra. Marcilia de Sousa Silva - _____

Dedico esse trabalho aos meus pais, Laercio Ramos da Fonseca (*in memoriam*), que partiu ainda cedo sem poder desfrutar desse momento de alegria, e a minha querida mãe Virginia Figueredo Fonseca. Sou grato por ter sido educado sob os exemplos e valores por vocês repassados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela oportunidade de estudar e buscar novos caminhos.

À minha família, por acreditar em meus sonhos e proporcionar o apoio necessário para concretizá-los.

À minha companheira Juliara Fonseca, pelo carinho, dedicação, paciência e o amor incondicional nesta árdua, porém profícua caminhada.

À Direção da E. E. Prof.^a Silvia de Alencar Zschaber, um obrigado especial ao amigo e Prof. Reinaldo Pereira Lima, pelo apoio incondicional e reconhecimento do esforço.

A todos os professores e funcionários da E. E. Prof.^a Silvia de Alencar Zschaber, vocês me fazem querer ir adiante.

Aos amigos Edson Raimundo e Leandro Teixeira pelo carinho, pela amizade e pelo companheirismo. Ao Prof. e amigo Fabricio Mota, pela amizade, pelo carinho, pela motivação e pela influencia artística contemporânea abstrata.

Aos companheiros do bom e velho rock'n roll, Alisson Lobo, Edson Lopes, Lucas Pinheiro, Adonais, Rogerio Dias, José Marcio, Gustavo Mourão, Geovane Silva, Oscar Barreto, Hélcio Hudson e Rodrigo Bonzão.

À professora Dulce Barbosa, pelo carinho, presteza, acessibilidade e referência intelectual em minha carreira docente.

Aos colegas de mestrado e do Oricolé, pelas contribuições, pelo carinho e companheirismo. Um obrigado especial aos amigos, Vitor Pessoa, que me estendeu a mão quando mais precisei de ajuda e Vinicius Batista companheiro de caminhada e luta.

À Prof.^a Dra. Marcília de Sousa Silva e ao Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli que integram a banca examinadora desse trabalho e contribuem para a sua qualificação.

Ao meu orientador acadêmico, Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, pela confiança, pelo carinho, pela paciência, pelas contribuições, pela oportunidade de realizar esse trabalho e principalmente pela companhia sempre alto astral.

*Não existe imparcialidade.
Todos são orientados por uma base ideológica.
A questão é: Sua base ideológica é inclusiva ou excludente?
(Paulo Freire)*

RESUMO

A relação entre as temáticas referentes ao lazer e à educação tem sido alvo de alguns estudos acadêmicos, que tem destacado essas interfaces em espaços escolares e não escolares. No que tange ao espaço da escola, disciplinas como arte, história, geografia, língua portuguesa e língua estrangeira parecem dialogar com momentos alusivos às atividades de lazer dentro da escola, entretanto, não há um consenso sobre a relação entre o lazer e a educação e, sobretudo de como ele deve ser desenvolvido neste ambiente. Nessa perspectiva, uma compreensão sobre as possibilidades de se trabalhar com a temática do lazer dentro da escola, não só na educação física, mas também em outras áreas do conhecimento, me levou a pesquisar documentos oficiais, específicos da área educacional, que pudessem contribuir com essa discussão. Especificamente, recorri ao debate atual sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constitui no objeto de pesquisa desse estudo. Para tal, estabeleci os seguintes objetivos: descrever e analisar como o lazer é tratado no documento da BNCC, tendo em vista: identificar em quais áreas o lazer é citado; detectar de que maneira essas áreas abordam o tema e analisar qual enfoque tem o lazer nos documentos e, por fim, comparar a abordagem sobre o lazer nas versões da BNCC. O texto da BNCC vem sendo debatido desde o ano de 2015 e produziu até o momento três versões do documento, sendo que uma parte da terceira versão foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. A fim de ampliar a discussão do lugar do lazer na escola, este estudo utilizou a combinação das pesquisas bibliográfica e a análise documental para verificar como o tema lazer é tratado no contexto dos textos analisados. As três versões da BNCC foram obtidas na base eletrônica do Ministério da Educação (MEC) e a análise focou nos seguintes elementos: o contexto histórico em que os documentos foram produzidos, (cenário político, econômico e social); os autores: profissionais e pessoas envolvidas na elaboração do documento em diferentes ocasiões; interesses: órgãos institucionais, profissionais da educação e sociedade; a confiabilidade de uma informação em relação ao texto base; e o conceito-chave lazer. Esses elementos foram discutidos com o auxílio da técnica de análise de conteúdo. Como conclusão identifiquei que o termo lazer aparece nas 3 (três) versões da (BNCC) e nesse sentido, o termo é citado 11 (onze) vezes na primeira versão, 27 (vinte e sete) vezes na segunda versão e 15 (quinze) vezes na terceira versão. Identifiquei também que o termo lazer é citado nos textos específicos de diferentes áreas do conhecimento, tais como: geografia, educação física, arte e história, o que pode indicar o caráter multidisciplinar que o termo assume, também, dentro do contexto escolar. Além disso, a palavra lazer, em todas as versões do documento, é precedida pelos termos: práticas, uso, contexto, âmbito e situações. Por fim, indico que o lazer estabelece relações com elementos ligados à cultura corporal, ao esporte, à política, às tecnologias, à pluralidade artística e cultural, identidades e interculturalidades.

Palavras-chave: Educação. Atividades de Lazer. Currículo.

ABSTRACT

The thematic relation between leisure and education has been the target of some academic studies, which has highlighted these interfaces in both school and non-school areas. Regarding the school context, disciplines such as art, history, geography, portuguese and foreign languages seem to dialogue with leisure activities; however, there is no consensus on the relationship between leisure and education, and especially how it should be developed in this environment. From this perspective, an understanding of the possibilities of working this theme inside the school, not only in physical education, but also in other disciplines, led me to study official documents, specific to the educational area that could contribute to this discussion. Specifically, I turned to the current debate on the Common National Curricular Base (CNCB) that constitutes the object of research of this study. To that end, I established the following objectives: to describe and analyze how the CNCB addresses leisure, in order to: identify in which areas leisure is mentioned; to detect how these areas approach this theme and analyze which focus has the term leisure in the documents, and finally, to compare the different approaches of leisure in the three CNCB versions. The text of the CNCB has been debated since the year of 2015 and three versions of the document have been produced so far; being the last version approved last December (2017). To extend the discussion of the position of leisure within the school context, this study used the combination of bibliographical research and documentary analysis to verify how the texts addressed this theme. The three versions of CNCB were obtained from the electronic database of the Ministry of Education (MEC) and the analysis focused on the following elements: the historical context in which the documents were produced (political, economic and social scenario); the authors: people and professionals involved with the preparation of the document in different occasions; interests: institutional bodies, professionals in education and society; the reliability of an information relative to the base text; and the key-concept of leisure. These elements were discussed with the assistance of the content analysis technique. In conclusion, I have identified that the term leisure appears in all 3 (three) versions of CNCB and, accordingly, the term is cited 11 times in the first version, 27 times in the second one and 15 times in the third one. I have also identified that leisure is cited in specific texts of different areas of knowledge, such as geography, physical education, art, and history; which may indicate the multidisciplinary character of the term within the school context. In addition, the word leisure, in all versions of the document, is preceded by the terms: practices, use, context, scope and situations. Finally, I suggest that leisure establishes relationships with elements related to body culture, sports, politics, technologies, artistic and cultural plurality, identities and interculturalities.

Keywords: Education. Leisure activities. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Integração entre a BNCC e a Política Nacional de Educação Básica.....	48
Figura 2 – Estrutura geral da terceira versão da BNCC para a educação básica.....	53
Figura 3 - Distribuição espacial por região de pesquisadores assessores e especialistas que contribuíram na 2ª versão do documento.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Metas do PNE para a educação básica	25
Quadro 2 – Profissionais envolvidos com a elaboração da BNCC e vinculados ao Ministério da Educação em 2015	67
Quadro 3 – Profissionais vinculados ao Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed) em 2015.....	69
Quadro 4 - Profissionais da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em 2015	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de frequência do vocábulo lazer nos documentos da BNCC	112
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
JEMG	Jogos Escolares de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB	Professor de Educação Básica
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEEMG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SESI	Serviço Social da Indústria
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SRE	Secretaria Regional de Educação
STF	Superior Tribunal Federal
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas
UNIEURO	Centro Universitário Euroamericano
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AS RELAÇÕES ENTRE O LAZER E A EDUCAÇÃO.....	22
2.1 Reflexões sobre Educação e Escola.....	22
2.2 Educação para o Lazer: A Escola em Evidência	28
3 APONTAMENTOS SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR (BNCC)44	
3.1 Da Construção à Consolidação da Base Nacional Comum Curricular	44
3.2 Uma Análise sobre a Construção da BNCC	56
4 O LAZER E A POLÍTICA EDUCACIONAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	63
4.1 A Base Nacional Comum Curricular: Elaboração das Propostas Preliminares.....	64
4.2 A Base Nacional Comum Curricular: Seminários Estaduais	78
4.3 A Base Nacional Comum Curricular: Agora é pra valer	94
4.4 O Lazer e os Itinerários Formativos	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A - Capa da Base Nacional Comum Curricular (1ª Versão)	127
ANEXO B - Capa da Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão).....	128
ANEXO C - Capa da Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão).....	129
ANEXO D - Ficha Técnica da Base Nacional Comum Curricular (1ª Versão)	130
ANEXO E - Ficha Técnica da Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão)	133
ANEXO F - Ficha Técnica da Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão).....	138

1 INTRODUÇÃO

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Paulo Freire)*

Minha aproximação com o lazer ocorreu ainda na década de 1990, durante um estágio realizado no Serviço Social da Indústria (SESI) MINAS em Pirapora, cidade do Norte de Minas Gerais, quando da implantação do Programa Esporte Solidário¹. Durante o período, tive a oportunidade de trabalhar com adolescentes e jovens desenvolvendo atividades de esporte e lazer pré-estabelecidas pelas diretrizes e propostas do programa. Quanto às atividades esportivas, atuei com as seguintes modalidades: ginástica, lutas e esportes coletivos (futsal, vôlei, peteca e handebol) e por vezes, atuava com outros conteúdos vivenciados no lazer como teatro, música e dança. Na época, ainda não possuía graduação em educação física, tinha apenas um curso na área de arbitragem e uma capacitação na área de esportes, ministrada pela Secretaria Regional de Educação (SRE) de Pirapora.

O contato com esse campo de trabalho levou-me a prestar o vestibular da Universidade Federal de Viçosa (UFV) para o curso de educação física no ano de 1998. No mesmo ano iniciei uma segunda graduação, na área de Geografia, pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Depois de concluir as graduações, fiz um concurso público para o cargo de Professor de Educação Básica (PEB) do Estado de Minas Gerais e desde 2003, atuo como professor efetivo em dois cargos, educação física e geografia, na Escola Estadual Professora Silvia de Alencar Zschaber, em Buritizeiro, município localizado à região Norte de Minas Gerais.

Nesta perspectiva, sempre que possível, procuro trabalhar de forma interdisciplinar nas ações que desenvolvo com os alunos. A título de exemplo, a prática de esportes coletivos é utilizada para incentivar a reflexão dos alunos sobre o papel que cada um exerce no jogo e em outras esferas de sua vida. Assim, em um ambiente esportivo em que cada um é responsável por uma função de acordo com a sua posição estratégica dentro do jogo, é importante compreender que as posições ocupadas podem ser alteradas para torná-los protagonistas de

¹Ação do Ministério do Esporte criada em 1995. O programa Esporte Solidário atendia crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social utilizando a prática esportiva como instrumento para a formação educacional (BRASIL, s.d.a).

suas próprias trajetórias, tão quanto assimilar que estas ações individuais devem levar a atos de cooperação que fazem parte de qualquer atividade coletiva.

Em busca do aperfeiçoamento pessoal e profissional, no ano de 2010, cursei uma especialização pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Gestão em Meio Ambiente: Educação, Direito e Análise Ambiental, o que despertou em mim o gosto pela leitura e pesquisa acadêmica. Depois de quase duas décadas de trabalho na educação, resolvi que era hora de ir além e me inscrevi, no primeiro semestre de 2016, para a seleção do curso de Mestrado em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de aprofundar e aprimorar meus conhecimentos e, posteriormente, pleitear uma carreira como docente no ensino superior.

Sempre tive interesse em atividades ligadas ao lazer, em parte por ser natural de uma região que apresenta uma diversidade natural das Minas Gerais, com suas cachoeiras e áreas serranas, Diamantina. E também por morar, atualmente, em uma região banhada por um dos maiores rios do país, o rio São Francisco, classificado dentro da geografia como o “Rio da Integração Nacional²”. A cidade onde moro, Buritizeiro, leva esse nome pelo fato de apresentar veredas dominadas pelo Buriti, espécie de palmeira da flora brasileira que é encontrada em terrenos alagados e brejos de vários ecossistemas. Com uma população estimada em 28.335 habitantes, o salário médio mensal dos trabalhadores formais gira em torno de 1,8 salários mínimos (IBGE, s.d).

Em 2015, o município apresentou uma nota média de 5.6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente aos anos iniciais da rede pública. Para os anos finais a nota foi de 3.9, colocando Buritizeiro em uma posição de 752 entre 853 municípios de Minas Gerais. Em 2010, a taxa de escolarização para pessoas entre 6 e 14 anos foi de 96,8%, conferindo ao município uma colocação de 615 dentre os 853 municípios do estado, e uma colocação de 3.870 entre os 5.570 municípios brasileiros (IBGE, s.d). O município conta com um efetivo docente estadual e municipal de aproximadamente 392 profissionais, divididos entre o ensino fundamental e médio. Possui 34 escolas públicas, sendo 04 de ensino pré-escolar, 24 de ensino fundamental e 06 de ensino médio (IBGE, s.d). Todas as escolas participam dos Jogos Escolares de Minas Gerais (JEMG), promovido uma vez por ano pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG), ainda apresentam em

² O rio São Francisco é conhecido como o rio da Integração Nacional por interligar o Sudeste com o Nordeste e banhar cinco Estados: Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe.

seus calendários escolares jogos internos e apresentações culturais diversificadas ao longo do ano.

Como professor de educação básica na escola pública deste município, trabalhando com o ensino fundamental e médio, sempre trabalhei com atividades lúdicas e da cultura corporal dentro da escola como teatro, danças, ginástica, esporte e lutas. Percebi, ao longo do tempo, que algumas atividades culturais acontecem fora das aulas de educação física, promovidas por outras áreas do conhecimento. Disciplinas como a arte, história, filosofia e sociologia parecem dialogar com momentos referentes às atividades de lazer dentro da escola. Neste contexto, a possibilidade de compreender de as possibilidades de se trabalhar elementos ligados ao lazer dentro da escola, não só na educação física, mas também, em outras áreas do conhecimento, me chamou a atenção.

Pesquisas realizadas, em um primeiro momento, me fizeram perceber que tratar do lazer no contexto escolar é um tema polêmico, pois não há certezas ou consensos sobre as possibilidades de realização, como também sobre até que ponto o lazer está imbricado na educação e vice-versa. Por essas razões e, também, para um aprofundamento deste trabalho, a discussão sobre lazer e educação foi realizada a partir de um enfoque normativo e prescritivo, através do estudo de documentos oficiais que regem a educação brasileira.

Após consulta nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu do Ministério da Educação (MEC), em 6 de abril de 2017, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente a educação básica, nos níveis de educação infantil e de ensino fundamental. O CNE teve a incumbência de emitir parecer relativo ao documento, após ser apreciado e votado pelo Conselho Pleno (CP), constituído por membros da instituição. O parecer foi encaminhado ao MEC ficando disponível para homologação, o que ocorreu em dezembro de 2017. Desde então, este documento se configura em uma política educacional a ser implantada em todos estados da federação brasileira, estipulando-se ali direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da rede pública e privada de ensino.

Embora se configure em um documento construído com a participação pública, parece estabelecer conexões com propostas e políticas passadas, ligadas às reformas educacionais da década de 1990. Algumas delas são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e posteriormente o Plano Nacional de Educação (PNE). É de competência do CNE o monitoramento contínuo e avaliação periódica da execução das metas do PNE, bem como, a

elaboração de políticas públicas para assegurar a implementação de estratégias para cumprimento dessas metas.

Semelhanças estruturais podem ser percebidas entre a BNCC e os PCNs, pois se apoiam no ideário de competências gerais que dialogam com os componentes curriculares no decorrer da educação básica (BRASIL, 2017c) com base na “construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2017c, p.18). Para ambos os documentos é atribuída à educação uma função salvacionista, que foi identificada e debatida por estudiosos da área de políticas educacionais como “uma velha máxima salvacionista” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47), que são políticas públicas educacionais influenciadas por agências internacionais ligadas a economia.

Para a pesquisa em questão, recorri, especificamente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se constituiu o objeto de análise desse estudo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar. Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017c, p. 7-8).

As primeiras versões da BNCC, divulgadas em 2015 e 2016, contemplavam no mesmo texto as diretrizes curriculares para a educação básica, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Contudo, em abril de 2017, ela passou a ser dividida em dois documentos distintos: um específico para o ensino fundamental, homologada³ em dezembro de 2017, e outro para o ensino médio, ainda em fase de discussão junto ao Conselho Nacional de Educação.

³ A Base Nacional Comum Curricular foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução CNE/CP N^o 2, de 22 de dezembro de 2017.

Quanto ao vocábulo lazer na BNCC, identifiquei que este aparece 11 vezes na versão de 2015, 27 vezes na versão de 2016, 15 vezes na versão final (2017) em vigência para o ensino fundamental e 4 vezes no texto em discussão no CNE para o ensino médio. Diante desses dados e das leituras por mim realizadas sobre o fenômeno do lazer, aponto as seguintes questões: de que maneira o lazer é tratado nos documentos da BNCC? Em que áreas o lazer é abordado e de que forma? Existe diferença na compreensão sobre o lazer nas 03 (três) versões dos documentos?

Para responder tais questionamentos estabeleci os seguintes objetivos: Descrever e analisar como o lazer é tratado no documento da BNCC, tendo em vista: 1) Identificar quais áreas abordam o lazer; 2) Identificar de que maneira essas áreas abordam o tema e analisar qual enfoque tem o lazer nos documentos; 3) Comparar a abordagem sobre o lazer nas versões da BNCC, publicadas até o momento.

A partir da necessidade de ampliação da discussão sobre o lugar do lazer na escola, enfatizo a relevância deste estudo, ao trazer em destaque os textos da BNCC como documento norteador. O estudo se dedica a uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular da qual apresenta elementos que se relacionam com o lazer citado em todas as versões dos documentos até o momento, não só na parte referente ao componente curricular de educação física, mas em outras áreas do conhecimento como a geografia, história e artes, por exemplo.

Em termos metodológicos, esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo e utilizará a combinação das pesquisas bibliográfica e documental e, como técnica de análise de dados, a análise documental.

O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de detalhes e informações, já que eles podem ser utilizados em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Além disso, a etapa documental pode complementar a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados (MARTINS; THEOPHILO, 2009).

A pesquisa documental apresenta similaridade com a pesquisa bibliográfica. Esta se embasa diretamente nas fontes científicas e materiais impressos e editados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, etc., ao passo que, a pesquisa documental levanta materiais que ainda não foram editados, ou que não receberam um tratamento analítico suficiente, por exemplo, cartas, documentos, memorandos, correspondências pessoais, avisos, agendas, diários, propostas, relatórios, atas, estudos, avaliações, etc. (GIL, 2008; MARTINS; THEOPHILO, 2009).

Assim, a principal diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica diz respeito à natureza das fontes. Quanto à natureza, os documentos podem denotar sentidos diferentes, de acordo, inclusive, com a sua fonte e com o conhecimento do leitor (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Por exemplo, no campo da educação, pode-se ter como fontes documentais: diário de classe, plano de ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP), PCNs, BNCC, dentre outros.

A análise documental iniciou pela avaliação minuciosa e preliminar de cada texto, para escolha do objeto de análise que restringiu a pesquisa às três versões do documento da BNCC. Em consequente, parti, para a análise documental propriamente dita, que consistiu no “momento de reunir todas as partes e elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente. (CELLARD, 2008, p. 303). O que caracteriza a análise documental em si é a realização desta análise, baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Os textos analisados nesta pesquisa estavam disponíveis na base eletrônica do Ministério da Educação (MEC)⁴. Foram analisadas as três versões da BNCC:

1. Primeira versão: Base Nacional Comum Curricular- 302 páginas – publicada em setembro/2015;
2. Segunda versão: Base Nacional Comum Curricular (2ª versão revista) - 652 páginas – publicada em abril/2016;
3. Terceira Versão (Educação Infantil e Ensino Fundamental): Base Nacional Comum Curricular (Educação é a Base). – 396 páginas – publicada em dezembro/2017;
4. Terceira Versão (Ensino Médio): Base Nacional Comum Curricular (Educação é a Base / Ensino Médio) – 150 páginas – texto ainda não homologado.

Seguindo o protocolo sugerido por Cellard (2008, p. 303) utilizei os seguintes elementos de análise:

- **Contexto histórico:** Cenário político, econômico e social em que os documentos foram produzidos.
- **Autores:** Profissionais e pessoas envolvidas na elaboração do documento em diferentes ocasiões.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 de agosto de 2017. Atualmente, as duas primeiras versões não se encontram mais disponíveis para consulta no sítio eletrônico.

- **Interesses:** Órgãos institucionais, profissionais da educação e sociedade.
- **Confiabilidade:** Grau de fidelidade de uma informação em relação ao texto base.
- **Conceito-chave:** Lazer.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que é um conjunto de técnicas de “análise das comunicações” que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2010). As diferentes fases de análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos, sendo o primeiro a pré-análise, o segundo a exploração do material e o terceiro polo é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste no trabalho de organização das ideias iniciais, de maneira que estas se tornem sistematizadas e operacionais, com um programa flexível (com uso ou não do computador), que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise, devendo ser, embora flexível, preciso. É a fase de escolha dos documentos que serão analisados, de formulação das hipóteses, dos objetivos e da elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Estes passos não seguem necessariamente uma ordem cronológica, mas estão estreitamente ligados: escolha de documentos depende dos objetivos, ou o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis. Os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.

Na pré-análise ocorre a leitura flutuante que remete ao contato com os documentos e a escolha adequada que pode ser determinada a priori ou posteriori. Depois de feita a escolha do universo de documentos pode-se constituir um conjunto dos documentos a serem submetidos aos procedimentos analíticos, que implica em escolhas, seleções e regras tais como: (i) exaustividade (não se pode deixar fora nenhum elemento que corresponda aos critérios definidos); (ii) representatividade (análise sobre uma amostra de material, conforme o caso); (iii) homogeneidade (critérios precisos de escolha, obtidos por técnicas idênticas, indivíduos semelhantes e que não representem demasiada singularidade); (iv) pertinência (adequados quanto à fonte de informação).

Ainda ocorre na pré-análise a formulação de hipóteses que serão confirmadas ou refutadas no decorrer do trabalho. No entanto, nem sempre são estabelecidas na pré-análise e tampouco é obrigatório ter-se como guia um corpus de hipóteses para proceder à análise.

Algumas análises efetuam-se “às cegas” e sem ideias pré-concebidas, sendo uma ou várias técnicas consideradas adequadas a priori, a fim de fazer o material “falar” (tirar as primeiras impressões).

Na segunda fase, que é a da exploração do material, ocorre a aplicação sistemática manual ou informatizada das decisões tomadas. Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente estabelecidas.

Quanto ao tratamento dos resultados, inferências e interpretação, é nesta fase que ocorrem as análises para que sejam significativas e válidas. As provas estatísticas e testes de validação, aplicadas aos resultados, auxiliam no maior rigor, o que propicia ao pesquisador propor inferências e adiantar interpretações relacionadas aos objetivos previstos e outras descobertas. Nesta fase de tratamento ocorre a codificação, que significa codificar o material com regras específicas. Além disso, neste processo são identificadas as unidades de registro, efetivadas por: palavra; tema; objeto ou referente; personagem; acontecimento ou documento. E as unidades de contexto que também servem para codificar a unidade de registro e compreender sua significação exata. Explica com clareza a importância em distinguir a unidade de registro (que é o que se conta) com a regra de enumeração (o modo de contagem).

A enumeração é descrita em tipos: presença (ou ausência) de elementos definidos, que são significativos e veiculam um sentido; a frequência, geralmente mais usada; a frequência ponderada; a intensidade; direção; ordem e ocorrência com presença simultânea de duas ou mais unidades de registro. Destaca que a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer informação de quantificação, pois o analista pode recorrer para testes quantitativos. Ainda ressalta a importância da categorização para todo processo, num ato que reúne elementos em razão de suas características comuns. Outro fator importante no tratamento é a inferência quanto à interpretação controlada, podendo ser específica ou geral. A inferência considera os elementos clássicos da comunicação: o emissor; receptor; a mensagem e o meio (canal, instrumento) (BARDIN, 2010).

Esta pesquisa em questão está estruturada em cinco seções, a começar pela introdução em que é apresentado um panorama sobre o objeto em estudo, os objetivos do trabalho e os procedimentos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos. As seções 2 e 3 apresentam o referencial teórico utilizado para a compreensão dos conceitos-chave, a saber: a relação entre o lazer, a educação e a escola; e a Base Nacional Comum Curricular. Posteriormente, são apresentados os resultados da pesquisa, bem como suas análises e considerações finais.

2 AS RELAÇÕES ENTRE O LAZER E A EDUCAÇÃO

2.1 Reflexões sobre Educação e Escola

Para falar sobre a atual condição em que se encontra a educação brasileira, resgato à política educacional adotada na década de 1990, implantada nos países emergentes, com o apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), juntamente com o Banco Mundial (BIRD⁵). No final dos anos oitenta e início dos anos noventa, as concepções neoliberais, implementadas nas políticas públicas mundiais foram apresentadas como uma cartilha a ser trilhada pelos países em desenvolvimento como condição de inserção no contexto da modernidade. Essa concepção, sem precedentes, encontrou apoio no ideário de Estado mínimo, a qual se baseia em uma inversão do papel do Estado, definindo a sua ação do estado para o atendimento de serviços mínimos, principalmente relacionado a área de segurança. O ajuste ou organização de outros serviços, dentre eles a educação, deveria caminhar pela lógica de mercado, portanto, palavras como qualidade total, competição, eficiência e a utilização racional dos recursos ganharam destaque nesse contexto.

A atual política neoconservadora recomenda reduzir gradualmente os investimentos públicos em educação até chegar à sua completa eliminação. Considera que o estado açambarcou funções que cabiam à iniciativa privada e aconselha reverter essa relação, especialmente nos países pobres (BANCO MUNDIAL *apud* PUIGGRÓS, 1997, p.224).

A educação, o conhecimento e a produção de ciência se tornaram protagonistas no cenário globalizado determinado pela técnica e pela lógica da produção e do desenvolvimento, considerados como uma força motriz para a produção e o desenvolvimento econômico das sociedades (VAZ; GIZI, 2011). A política educacional brasileira, em resposta aos ditames dos acordos internacionais, embasados no ideário neoliberal, assume uma perspectiva de afinidade com a economia, baseada na formação tecnicista e funcional, de acordo com as demandas do mercado. Instaura-se então, no Brasil, um modelo educacional voltado para a formação tecnicista de produção de mão de obra para atender as demandas do capital e da lógica de mercado. Dentro dessa configuração, não há espaço para trabalhador desqualificado, incapaz de abstrair novas tecnologias e que não tenha autonomia na execução de suas atividades (OLIVEIRA, 2009).

⁵ Do inglês *International Bank for Reconstruction and Development* (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento)

A educação passou a ser um negócio rentável e mercantilizável, beneficiando a iniciativa privada. Contraditoriamente, para que o Brasil pudesse apresentar quadros satisfatórios de resultados no ranking dos países emergentes sujeitos a mesma política neoliberal, o governo precisou concentrar ações nos problemas referentes aos baixos índices de alfabetização e escolarização, e nos altos índices de evasão escolar do ensino público no país. Foi preciso empreender esforços para ampliar o acesso da população menos favorecida economicamente ao “básico”, ou melhor, ao “mínimo” de educação, ou seja, o ensino fundamental. De acordo com Haddad (2007, p. 11 *apud* VAZ; GISI, 2011, p. 6076),

Os mecanismos de influencia do BM chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementaridade às orientações macroeconômicas educacionais estabelecidas pelo Brasil nos seus acordos com o FMI. Assim, por exemplo, enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação, para ser coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficiência do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício. Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos.

Em decorrência dessa interferência internacional na política educacional brasileira através de órgãos ligados ao setor da economia, experimentou-se no país uma ideia superficial e equivocada de “democratização” do ensino público com o “favorecimento” das classes populares. No entanto, o que ocorreu foi à constatação da reprodução da discrepância social entre classes existente no Brasil, reforçada igualmente dentro das escolas públicas. Torres (2001, p. 127) avaliza essa afirmação quando se refere ao pacote do Banco Mundial:

Sustentamos que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada “melhoria da qualidade da educação”, do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustente, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar.

De um lado estaria uma escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, no outro extremo, estaria outra escola do acolhimento social, ou da integração social voltada para os pobres. Nóvoa (2009, p.64) pontua esses dois tipos de escola ao discutir que:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias destinada a formar os filhos dos ricos.

A concepção de uma escola de integração social ou de acolhimento social tem sua origem mencionada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Se lido sem intenção crítica e a devida contextualização, o documento apresenta um conteúdo atraente por suas intenções humanistas de caráter democrático (LIBÂNEO, 2012).

Diante das questões colocadas, o Brasil de hoje tem um desafio no que diz respeito ao nosso sistema educacional. De um lado, é preciso tecer a conciliação entre a qualidade e a excelência e, do outro, caminhar em uma direção que conduza as políticas educacionais a democratização da sociedade. Todos têm uma ideia das dificuldades pedagógicas, econômicas e políticas enfrentadas pelo país, que se configuram em “nós” que precisam ser desatados, pois atrapalham o desenvolvimento da sociedade. Do mesmo modo, são muitas e diferentes propostas de estratégias para enfrentamento desses problemas que se estabelecem em “cordas soltas” que precisam ser amarradas (LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

Algumas dificuldades são visíveis aos olhos de todos e estão estampadas em mensurações de resultados e avaliações da educação brasileira. Como mostra a Agência Brasil, ao publicar em 22 de junho de 2017 um balanço do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), o Plano Nacional de Educação (PNE) completou três anos em 2017 com apenas 20% das metas cumpridas totalmente ou parcialmente para aquele ano (CRAIDE, 2017). Esse é um fato preocupante que antecede a implantação de uma Base Comum para a educação em todos os Estados da Federação.

O PNE é um documento publicado pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE, 2014) que estabelece 20 metas para a educação, para o período 2014-2024 e que serviria de base para a elaboração dos planos municipais, distrital e estaduais de educação. Sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o documento estabelece 254 estratégias vinculadas às metas que são divididas em cinco blocos: educação básica (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); redução das desigualdades e à valorização da diversidade (metas 4 e 8); valorização dos profissionais da educação (metas 15, 16, 17 e 18); ensino superior (metas 12, 13 e 14); e fortalecimento da gestão democrática (metas 19 e 20).

O Quadro 1 traz em destaque as metas do PNE que fazem referência direta à educação básica, objeto desta pesquisa, bem como as metas que tratam da educação de maneira geral

para todos os níveis de ensino. As metas do PNE foram colocadas em contraposição aos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referente ao ano de 2015 e dados apresentados pelo sítio eletrônico do Observatório do PNE de forma a mensurar os resultados obtidos até o presente.

Quadro 1: Metas do PNE para a educação básica (continua)

Metas	Status
1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.	Meta não alcançada no prazo estabelecido. Dados do IBGE/PNAD (2015) apresentam um percentual de 90,5% para o acesso de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil e 30,4% para crianças de 0 a 3 anos.
2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	Meta não alcançada no prazo estabelecido. Cerca de 97,7% das crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental e apenas 76% dos alunos concluíram essa etapa na idade recomendada (IBGE/PNAD, 2015).
3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.	Meta não alcançada no prazo estabelecido. Em 2015, 84,3% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola, sendo 62,7% matriculados no ensino médio (IBGE/PNAD, 2015).
4 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Meta para 2024. Não foram encontrados dados oficiais para monitoramento da meta. O OPNE apresenta como indicador a informação de que, em 2016, 82% das matrículas de alunos com necessidades especiais foram realizadas em classes comuns.
5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.	Meta para 2024. Ao considerar a alfabetização composta pelos processos de aprendizagem em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, os percentuais de crianças do terceiro ano do ensino fundamental com desempenho adequado em 2014 foram, respectivamente, 77,8%, 65,5% e 42,9%.
6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.	Meta para 2024. Em 2014, 42% das escolas públicas ofereciam matrículas em tempo integral, atendendo a 11,5% dos alunos da educação básica.

Quadro 1: Metas do PNE para a educação básica (conclusão)

Metas	Status
7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.	Meta para 2024. Em 2015, o Ideb alcançado foi de 5,5 para os anos iniciais do ensino fundamental, 4,5 para os anos finais do ensino fundamental e 3,7 para o ensino médio.
8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE	Meta para 2024. No ano de 2015, o tempo de escolaridade média para a população do campo foi de 8,3 anos, de 9,3 anos para a região de menor escolaridade, de 8,5 anos para os 25% mais pobres e de 9,5 anos para a população negra.
9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	Meta para 2024. Em 2015, esses percentuais eram de 92% e 27% para a taxa de alfabetização e redução do analfabetismo funcional, respectivamente.
10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	Meta para 2024. Em 2016 as matrículas de Educação de Jovens e Adultos eram inferiores a 3% em ambas as modalidades de ensino.
11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.	Meta para 2024. Em 2016 o total de matrículas foi de 1.775.324, representando 34% do total almejado.
Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	Meta para 2024. O OPNE apresenta alguns indicadores como indicação de diretores de escolas, existência de Conselhos Municipais de Educação, Conselho Escolar entre outros ⁶ .
Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no 5º ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.	Meta para 2024. No ano de 2014 o investimento público direto em Educação representou 5% do PIB.

Fonte: Elaborado a partir dos dados apresentado em MEC/SASE (2014), IBGE/PNAD (2015) e OPNE (s.d)

⁶ Outros indicadores podem ser visualizados no portal eletrônico do Observatório do PNE. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/19-gestao-democratica/indicadores>>.

A relevância do quadro de metas para a educação básica serve para orientar e diagnosticar elementos a serem considerados nas políticas educacionais, que também é de interesse das escolas, pois é nelas que se estabelecem as cobranças baseadas em avaliações externas e se concretizam as intervenções para o enfrentamento dos desafios que possam aparecer.

A escola é por mim compreendida como o espaço em que os conflitos e as tensões derivadas das interações e práticas pedagógicas se configuram em construção coletiva do conhecimento. É ali onde as políticas educacionais ganham vida, a dinâmica de sua comunidade escolarizada se traduz, para além das resoluções, decretos e aferição de resultados. É nesse espaço que posturas, divergências e diferentes concepções se manifestam na prática cotidiana do ofício de educar, transcrevendo o significado dessas diferenças como uma representação da arquitetura social. Nesse sentido, a escola é uma instituição labiríntica gerida na trama das relações estabelecidas entre os sujeitos que a compõe. Por essas razões, acredito ser a escola o local de acolhimento e execução das políticas educacionais centradas na valorização dos sujeitos, sendo o espaço propício para desenvolver a democratização e universalização do conhecimento em uma perspectiva de “nivelamento” intelectual de classes.

Entendo que a escola, assim como qualquer instituição pública nesse país, enfrenta problemas em decorrência de fatores diversos, que de alguma forma determinam a sua eficiência ou seu fracasso. No caso da escola, os problemas ficam por conta da evasão escolar, da violência, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, dentre outros. São elementos que estão ligados à esfera da sociedade e se reproduzem dentro do ambiente escolar. Portanto, indagar a dimensão social das políticas educacionais na escola equivale a investigar, lembrando Vieira (2006), as articulações existentes entre a escola, a cidadania e a sociedade.

Por isso, os profissionais da educação e a escola de hoje não podem se furtar de compreender as complexas relações existentes nas instituições escolares e por isso, é necessário ampliar diálogos com diferentes áreas do conhecimento. Nesta direção, é importante a presença de profissionais com diferentes formações na composição de equipes interdisciplinares dentro das escolas para juntos, construir alianças que viabilizem formas de resistência e enfrentamento dos problemas sociais e da lógica imposta pela concepção de mercado. Um dos temas que pode ser abordado no contexto da escola é o lazer, tendo em vista sua importância como direito social e como possibilidade de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

2.2 Educação para o Lazer: A Escola em Evidência

Desenvolver uma reflexão sobre a relação entre lazer e educação, não é tarefa fácil, visto os diferentes pontos de vista apresentados por estudiosos que se dedicam a essas temáticas. No entanto, essa discussão requer a adoção de uma postura e posicionamento conforme ressalta Marcassa (2004, p.126) que isso deve acontecer em "face da gama de possibilidades, aspectos, desafios e dificuldades que tal questão envolve".

Destaco, inicialmente, o lazer como um objeto interdisciplinar que não está necessariamente vinculado a uma única área do conhecimento. No que se refere ao contexto escolar, o lazer não é um conteúdo exclusivo de uma única disciplina e pode ter seu potencial identificado em diferentes espaços e tempos do currículo e das atividades extracurriculares. De acordo com Oliveira (2015, p.244), "a interdisciplinaridade revela-se como uma possibilidade de transposição das fronteiras instituídas pelas profissões, de superação das endogenias e de realização da pluralidade de saberes acerca de um determinado objeto investigado". A autora reforça que a experiência interdisciplinar não prejudica a especificidade das áreas de conhecimento, tampouco seu campo de atuação, ela acaba aflorando a diversidade e a originalidade durante a resolução de determinadas situações ou problemas.

Assim, o lazer pode ser uma forma de proporcionar ao aluno uma consciência das práticas corporais e atividades lúdicas como referência situacional de sua realidade, enquanto cidadão participativo, dentro de sua comunidade e em conformidade com as mudanças e interações sociais. Bracht (2003a) defende a ideia de que a escola, como um todo, deva assumir a educação para o lazer como tarefa nobre e importante, o que pressupõe colocar em questão as próprias finalidades sociais da instituição escolar. Isso implicaria em uma mudança na cultura escolar, abrangendo no âmbito da sua atuação, profissionais de diversas áreas como: educação física, geografia, artes, turismo, história, pedagogia, entre outros. Para os profissionais da educação é um tema de significativo interesse, possibilitando estudos e aprofundamentos através de instituições especializadas, projetos, eventos, congressos, iniciação científica, graduação e pós-graduação (WERNECK, 2003).

De acordo com Marcellino (2011), o lazer é uma área que abrange seis conteúdos culturais, sendo eles: manuais, sociais, intelectuais, artísticos, físico-esportivos, turísticos; três gêneros: prática, informação, assistência/espectador e três níveis: elementar, médio e crítico-criativo, além do seu caráter de descanso, divertimento e o desenvolvimento individual e social. Portanto, discuti-lo dentro do âmbito escolar parece não representar nenhum equívoco,

partindo do pressuposto que a escola é um local apropriado para debater tais assuntos evidenciando, ainda mais, a lógica do diálogo interdisciplinar, a partir do momento que compreendo que as manifestações culturais podem e devem ser trabalhadas em diferentes áreas do conhecimento dentro da educação.

Trabalhar na perspectiva do lazer como objeto de educação é contribuir para que os sujeitos percebam “a sua importância como dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo e espaço social” (GOMES, 2011). Nesse caso, entendo que o lazer na escola pode ser discutido nas aulas de diferentes disciplinas com a finalidade de representar uma gama de novos significados, viabilizando aos estudantes acesso ao conhecimento de sua história, do seu território, de seu corpo e das vivências lúdicas que são tidas como elos de compreensão do mundo social e das possibilidades de intervenção socioeducativas.

O fato de diferentes práticas, como as corporais rítmicas, de combate, de aventura, esportivas, estarem inseridas no contexto do lazer, faz da escola um espaço propício para as mudanças de valores, de condutas e de atitudes, o que parece transformar a relação lazer e educação em um veículo de intervenção pedagógica. Marcellino (2011) relata o duplo processo educativo dessa intervenção pedagógica: a educação pelo e para o lazer, ou seja, veículo e objeto de educação, considerando além das possibilidades de descanso e divertimento, o desenvolvimento pessoal e social.

Por sua vez, França (2003) afirma que o lazer apresenta aspectos educativos que contribuem para a compreensão e a intervenção no mundo a que estamos inseridos, além de possuir elementos e práticas corporais que colaboram para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, possibilitando a construção da cultura humanizada, socialização, princípios éticos e críticos sobre a sociedade.

É importante ressaltar, que em nenhum momento pretendo reduzir o ensino do lazer na escola em uma perspectiva sistematizada de ensino, onde a atuação do profissional de educação ficaria restrita a desempenhar uma função assistencialista/funcionalista de reprodução do conhecimento. Nesta perspectiva dialética, entre lazer e educação, entendo que esse profissional pode contribuir para que os educandos tenham acesso ao conhecimento acerca das práticas corporais (esporte, luta, dança, ginástica, jogo) e aos demais conteúdos vivenciados no âmbito do lazer, de modo a reverem valores e significados. Para isso, é fundamental que os sujeitos tenham acesso ao conhecimento sobre lazer dentro de uma dinâmica das relações sociais e culturais. Dessa forma, percebo que a sociedade, a família e a escola representam um espaço de transformação dos sujeitos onde são criadas condições para

promover as aquisições consideradas fundamentais para o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual das pessoas, o que pode envolver a educação para o lazer.

Nesse sentido, Rolim (1989, p.100) acredita que as atividades de lazer apuram “o senso de realidade, de vida e de sociabilidade, ativando e desenvolvendo essas tendências em consonância com a história pessoal de cada um, como também o contexto socioeconômico e político no qual se acha inserido”. Ressalto que a formação para o lazer é fundamental para minimizar “a valorização do seu lado unilateral que pode apresentar uma série de riscos, como as possibilidades de sua utilização como fuga, fonte de alienação, e simples consumo” (MARCELLINO, 2011, p.24).

Assim sendo, o lazer pode se transformar em um tempo de valores destrutivos, em atitudes patológicas (como os ‘rachas’ no trânsito), além de poder se converter em um período de tempo de consumo fácil e alienante. Na visão de Marcellino (2011), essas atitudes destrutivas demonstram a importância da educação para o lazer, a partir do momento em que ela oferece elementos na construção de uma ação cultural democrática, que incorpora gradativamente os valores do lazer na vida dos sujeitos, diminuindo esses comportamentos indesejáveis e a passividade. Uma interligação estreita entre lazer e educação, parece levar o indivíduo a conhecer-se e a desenvolver suas relações e potencialidades. De acordo com essa posição, Rolim (1989, p.104) explica a relação do processo educativo com o lazer, afirmando que:

O primeiro, desperta a pessoa para suas próprias possibilidades; o segundo, porque a leva, de forma consciente, a desenvolver essas possibilidades num tempo que lhe pertence com exclusividade. Assim, tanto o processo educativo quanto o lazer contribuem para a realização da pessoa humana.

Observo que a aprendizagem pode “se beneficiar de aspectos característicos do lazer, como a espontaneidade na escolha dos temas e o caráter lúdico como forma de abordagem” (MARCELLINO, 2011, p. 98). Deste modo pode ser feita uma crítica à educação para o lazer no campo da educação formal:

A educação formal tem sido quase sempre restrita, de um lado, ao esporte e à educação física, portanto, mais diretamente ligada aos interesses físicos, e de outro, à literatura, música e desenho, com preponderância deste último, portanto, mais diretamente ligada aos interesses artísticos e intelectuais. Os demais interesses no lazer não são cobertos por disciplinas específicas (MARCELLINO, 2011, p.122).

O autor ressalta que a busca de caminhos de atuação no campo do lazer passa pela competência técnica e por opção política, o que não é tão tarefa fácil. Além disso, traz à tona elementos polêmicos e que na sua visão atrapalham o processo de construção de uma relação mais refinada entre educação e lazer. Por fim, enfatiza que, na maioria das escolas, os conhecimentos são ministrados pelos educadores através de disciplinas fragmentadas e separadas, em que a busca da interdisciplinaridade esbarra numa série de fatores de ordem política, burocrático-institucional, ideológica e de competência.

Contudo, Marcellino (2011, p. 140) sugere que para mudar tal perspectiva, seria preciso formar uma equipe multidisciplinar, “composta por profissionais das áreas abrangidas pelos diversos conteúdos culturais do lazer, o que significa à inclusão de uma lista considerável de profissionais, além da contribuição de diversas áreas de conhecimentos”, entre elas, a pedagogia, a filosofia, a sociologia, a educação artística, e não apenas a educação física, a literatura e a música. O autor se refere à necessidade de incrementar o interesse de profissionais das várias áreas que dialogam de alguma forma com o lazer, com a escola e com o processo educativo, numa espécie de prática educativa que ele denomina de “pedagogia da animação”.

A animação engloba vários elementos e significados, tais como os sentidos de vida, movimento, alegria, ânimo, esperança, tanto no ato de dar vida, e vida humana, quanto no de transformar, destacando a ideia de recreação, quando Marcellino (2011, p.142) ressalta que:

Trata-se de recuperar o sentido de recreação, como *'recreare'* – recriação, criar de novo, dar vida nova, com novo vigor. Trata-se de recuperar o lazer, como *'licere'* – lícito, poder ter direito. “Trata-se de recuperar o sentido de escola, como *'scholé'*”.

É importante destacar que nessa ‘reconstrução’ de sentidos, Marcellino (2011) não propõe a criação de uma disciplina a mais no currículo escolar referente ao lazer. De fato, faz referência a uma tarefa educativa que seria efetuada a partir da realidade local, onde a escola estivesse inserida e onde os educandos estivessem à vontade, adaptados em seu espaço de vivência. Assim, poderia aproveitar a gama de conteúdos existentes, respeitando o ritmo dos educandos, em suas diferenças na apropriação do saber e incorporando a comunidade a essa “pedagogia da animação”. Dentro deste contexto, a escola funcionaria como um lugar de variadas interações culturais e se transformaria numa espécie de ‘centro de cultura popular’:

Sua tarefa educativa seria efetuada, em termos de abrangência, ultrapassando o âmbito dos alunos ‘regularmente matriculados’, mas se estendendo a toda a comunidade local, através da participação comunitária. Vale dizer que não entendo essa ‘participação’ como vem se verificando na prática de instituições ou de governos ‘democráticos’, que no mais das vezes se resume ao aproveitamento das forças da comunidade como mão-de-obra gratuita. Mas, como possibilidade de influenciar conteúdos, calendários, programações, uso de equipamentos; como possibilidade de instrumento de pressão para obtenção de verbas e de participar nas decisões quanto à sua destinação (MARCELLINO, 2011, p.147).

Assim, a tarefa educativa seria diferente da proposta elaborada pela escola conteudista. Por isso, em termos de espaço, não haveria limitações dos muros da escola e as atividades não aconteceriam apenas dentro de seus limites “quadrados”, mas deveriam se estender a outros segmentos da comunidade, como também em seu entorno visando uma interação e troca de experiências. No que diz respeito aos recursos humanos, os professores, funcionários, administradores, lideranças culturais informais, entre outros, trabalhariam com o compromisso político de transformação em sintonia e troca de informações. Em termos de recursos materiais, utilizaria soluções alternativas da própria comunidade local, diante de poucos recursos que lhe são destinados.

A ‘pedagogia da animação’ esboçada por Marcellino (2011, p.149) atuaria no plano cultural e no social. O autor explica que

No plano cultural, seria orientada por princípios de valorização da cultura popular, em todas as áreas analisadas – artística, física, manual, social e intelectual –, o que vale dizer, buscando o equilíbrio entre os vários conteúdos, e a sua identificação com as bases locais e regionais. No plano social, seria orientada para o atendimento com critérios quantitativos, procurando atender o maior número de pessoas a partir de seus interesses, o que não significa ‘nivelar por baixo’, mas iniciar o trabalho educativo a partir das situações reais, procurando, sem preconceitos ideológicos, articulações com órgãos e instituições locais, na medida em que essas possam ser estabelecidas, sem que se abra mão do compromisso de mudança da situação, portanto, do compromisso político.

Marcellino (2011) sugere, ainda, que as propostas das ações referentes à ‘pedagogia da animação’ que envolvem lazer, escola e processo educativo sejam discutidas e elaboradas de forma democrática e participativa em conjunto entre a escola e as comunidades locais. Isso se daria a partir da troca de informações e experiências, com uma lista de sugestões e de ideias, com a interação de animadores da comunidade, buscando uma prática educativa e pedagógica que se sustente. Melo (2006, p. 66) defende que “mais do que estar preocupado em construir uma uniformidade de valores supostamente revolucionários, o animador cultural deveria

buscar valorizar e ressaltar as diferenças”. De acordo com o autor, cada indivíduo deve ser estimulado a fim de experimentar e buscar o prazer em seus sentidos ampliados.

Nesse contexto, Marcellino (2011) destaca que é importante considerar as possibilidades da educação para o lazer em afinidade com o plano cultural integrado com a escola, a fim de contribuir para a elevação do senso-comum e a autonomia da comunidade,

numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras esferas de atuação política: necessidade de trabalhar para mudança do futuro, através da ação no presente sem abrir mão do prazer, pelo contrário, que essa vivência seja em si mesma, prazerosa (MARCELLINO, 2011, p. 152).

No sentido de integrar escola, lazer e comunidade, observo “a necessidade de oferecer oportunidades à criatividade, porque só o homem que sabe criar é capaz de fazer do seu tempo livre, um tempo construtivo, um tempo de lazer” (ROLIM, 1989, p.103-104). A escola deveria ser um local onde a educação estaria em conexão com as transformações sociais ocorridas em seu ambiente, mas também conectada com as mudanças em decorrência da evolução tecnológica empregada à comunicação.

Ainda estaria comprometida com o desenvolvimento cultural em atividades construídas coletivamente com a comunidade, através da animação cultural, conceituada por Melo (2006, p.29) como

uma proposta de Pedagogia Social que não se restringe a um campo único de intervenção (pode ser implementada no âmbito do lazer, da escola, dos sindicatos, da família, enfim, em qualquer espaço possível de educação), nem pode ser compreendida por somente uma área de conhecimento.

Essa ideia vai ao encontro do diálogo que a educação pode estabelecer com o lazer nesse contexto de animação cultural, quando afirma não ser uma única área do conhecimento responsável por essa pedagogia social. Tal afirmativa reforça a importância do diálogo interdisciplinar, não restrito a um único campo de intervenção. Melo (2006) compreende a animação cultural como

uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica), pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca contribuir para permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem) que concedem concretude a nossa existência cotidiana, construída a partir do princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a ideia de

indivíduos fortes para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do status quo e para a construção de uma sociedade mais justa (MELO, 2006, p. 28-29).

A escola deve ser entendida, nesse contexto, como uma instituição dinâmica, aberta aos significados das inovações e interações sociais como um todo e apta a se transformar em um alicerce para o desenvolvimento cultural da sociedade. Uma oficina de atividades culturais onde os profissionais da educação e educandos estariam em uma constante interação em busca do saber. Portanto, deve estar preparada para estabelecer parâmetros formativos e inclusivos em sua trajetória, pois eleva a escola a outro patamar de importância social.

O termo lazer tem sido objeto de pesquisa e discussões acaloradas, mas ainda existem polêmicas em torno de suas definições e conceitos. Outro aspecto que destaco é que o lazer é um fenômeno capaz de dialogar com várias áreas, o que pode alavancar ações multi e interdisciplinares. Marcellino (2011) entende o lazer

como a cultura compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível. É fundamental, como traço definidor, o caráter "desinteressado" dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A "disponibilidade de tempo" significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 2011, p.31).

A palavra lazer tem sua origem derivada do latim *licere*, que significa lícito, ser permitido e, portanto, o lazer pode ter significados relacionados ao descanso, folga, ócio, ou tempo livre. Marcellino (2011) afirma que o lazer pode e deve ser considerado em duas linhas de pensamento: a primeira faz referência ao aspecto atitudinal, que considera o lazer como um estilo de vida; e a segunda, faz referência ao tempo livre do trabalho e de outras obrigações do cotidiano, destacando-se a qualidade das ocupações desenvolvidas pelo sujeito em sua rotina diária.

Para Gomes (2004) é preciso repensar sobre o contexto de qual época histórica o conceito de lazer está sendo discutido, bem como o estilo de vida e os valores da sociedade do período estudado. A autora afirma ser o lazer uma dimensão cultural construída socialmente a partir de quatro elementos inter-relacionados: tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e ações (ou atitudes). Entende, ainda, como fenômeno complexo, permeado por conflitos, tensões e contradições, uma categoria em contínua construção e engessá-lo a determinado

período da história, ou conforme regras sociais, religiosas, econômicas ou políticas, empobreceriam a sua compreensão. Gomes (2004) afirma que o lazer é uma:

Dimensão da cultura constituída por meio da vivencia lúdica de manifestações culturais em um espaço/tempo conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (p. 124).

Ao considerar uma abordagem do lazer sobre o ponto de vista da construção de saberes e da cultura vivenciada no tempo disponível pelos sujeitos em um contexto social, Gomes (2004) acredita ter dado um passo em direção a uma compreensão mais contextualizada do lazer. Essa mudança de estratégia, ou abordagem de estudo, indica que a consideração do lazer como um conjunto de ocupações passa a ser reorientada, sendo esse fenômeno percebido sob o prisma da cultura. Considerar o lazer como uma dimensão da cultura, significa considerar que as vivências de cada indivíduo são movidas por significados. O lazer torna-se, assim, uma possibilidade de expressão, de significação e também de ressignificação de vivências, podendo então, se constituir em espaço para o questionamento das contradições existentes em nosso meio.

Entendo o fenômeno do lazer como integrante do desenvolvimento humano e relacionado com o descanso, o divertimento e o desenvolvimento, sobretudo naquilo que o sujeito consegue desenvolver no seu dia a dia: pintar, desenhar, cantar, andar de bicicleta, colecionar objetos, cuidar de animais e de plantas, dentre outras coisas. Compreendo ainda, o distanciamento das dimensões de obrigação, com a possibilidade de envolvimento com uma gama de manifestações culturais, ao mesmo tempo em que ocorre diversão na realização de tais atividades, ocorre também o descanso e o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

Os moldes de ensino da escola tradicional podem limitar o espírito criativo dos sujeitos dificultando a vivência de atividades culturais, lúdicas e corporais dentro do espaço escolar. Cabe ter clareza de até que ponto a origem dessa limitação é algo que está entranhado no sistema educacional brasileiro, que mantém técnicas e métodos de ensino defasados e/ou se trata de uma concepção de um modelo educacional, que normatiza os currículos a serem adotados pelas escolas do país.

É importante ressaltar que a sociedade busca o desenvolvimento por meio da educação e do trabalho, mas ignora o lazer como elemento importante dentro desse processo. Segundo

Marcellino (2003), ainda há certo preconceito quanto à validade da valorização do lazer na educação, tratando-o como supérflua e por isso ocorre uma separação entre elementos que deveriam ser entendidos em conjunto: a educação, o trabalho e o lazer. Nesse contexto, é necessário abordar e discutir o papel da escola como pilar básico na formação dos indivíduos e da própria sociedade. Para Neto (1984), a escola representa o espaço onde se criam condições para promover as aquisições consideradas fundamentais para o normal desenvolvimento da criança. Apesar disso, a escola parece ter esquecido que durante um ano letivo os alunos passam cerca de 200 dias na estrutura escolar e que o restante, cerca de 165 dias, correspondem ao tempo fora dessa estrutura, ou seja, tempo livre das obrigações escolares, que não se caracteriza necessariamente para alguns em um tempo livre para o lazer. Muitos alunos nesse período precisam ou querem trabalhar para ajudar a família, para a formatura ou para comprar materiais escolares. A escola parece não se preocupar com esse período de horas em que as crianças e jovens se encontram em outra ocupação. Será que não há nada de positivo nos interesses dos alunos em relação às atividades desenvolvidas fora da escola?

Ao desconsiderar fatores fora de sua estrutura pedagógica programática, a escola não valoriza elementos relevantes que desempenham um papel importante na formação do aluno, ignorando processos educativos que atualmente se produzem à margem dela, como a existência no ambiente sociocultural de meios que transmitem diferentes mensagens (televisão, revistas, jornais, rádio, vídeo, internet). Agindo assim, torna-se uma escola quase previsível, limitada a ensinar para o momento, longe de dar suporte e bases para um reajuste permanente de conhecimentos e capacidades exigidos numa sociedade que evolui de forma rápida e contínua.

Uma das inúmeras tarefas da escola é a de proporcionar aos alunos, conhecimentos e oportunidades para que estes possam viver, conviver, trabalhar e ainda desfrutar de seus momentos livres, dando sentido às suas vidas, em um processo de socialização e construção coletiva de identidades culturais. Tais processos podem ocorrer dentro do contexto escolar, em que o diálogo entre a educação e o lazer ajuda a romper barreiras, até então consolidadas pelo preconceito e falta de bom senso, além de aproximar pessoas de níveis sociais diferentes e como também estreitar laços afetivos.

Sobre essas práticas e as suas dimensões educativas, me chama atenção, na hora do intervalo, o momento do futebol aonde as equipes vêm formadas e distribuídas de maneira equilibrada para não gerar força desproporcional. Os alunos do ensino médio geralmente comandam a divisão e controlam o tempo do jogo e uma das justificativas é a de se evitar

rivalidades entre as equipes e garantir o respeito por parte dos alunos mais jovens e/ou menores. Desta forma esse curto tempo de quinze minutos é aproveitado pelos alunos de forma descontraída onde ocorre uma espécie de construção coletiva do gosto comum pelo futebol. O interessante é que várias estratégias são desenvolvidas naquele momento para que todos os participantes sejam regulamentados pela cultura do grupo.

Nesse contexto, é possível citar Wenz (2005) que propôs um estudo investigativo de gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio. A autora procurou entender e estabelecer relações de como são atribuídos significados de gênero que estigmatizam ou instituem modos diferenciados de ser menino e ser menina num contexto peculiar, o recreio escolar. Na tentativa de explicar e compreender como se posicionam como um ser feminino e/ou masculino naquele universo cultural, a autora procurou identificar como o corpo se torna alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio rotulam os corpos, dando a eles significado de gênero. Dois exemplos por ela apresentados são bem carregados de significados. O primeiro é o de Pedro, que pela manhã é praticante de balé, no bairro em que mora, e na parte da tarde joga futebol na escola. Como ele é um menino “que faz as coisas que um menino deveria fazer” (o que se espera de um menino) ninguém implica com ele, apesar de saberem que ele faz balé fora do ambiente escolar.

No estudo do segundo caso, Wenz (2005) apresenta a história do João, que por ser um menino que brinca com as meninas e não com os meninos, é chamado de “bicha” por seus colegas. Ele não joga futebol nem se envolve em “lutinhas” com outros meninos, atividades classificadas como coisas de menino. Chamá-lo de “bicha” é uma forma de rotulá-lo como masculino desviante.

Tendo em vista essas e outras análises, Wenz (2005) concluiu que, no espaço do recreio e por meio dos jogos e das brincadeiras ocorridas nele, ocorre uma aprendizagem não oficial e não intencional, pelas quais as crianças aprendem, mas também disputam várias formas de se posicionarem e de se reconhecerem como menino e/ou menina. Em relação às disputas culturais nesse âmbito, João era um exemplo, pois, apesar das pressões que sofria dos colegas, não mudava o seu comportamento e resistia de diferentes formas: não admitia de forma alguma que o incomodassem com brincadeiras e piadas de mau gosto e, se necessário, reclamava à professora e até à diretora da escola onde estudava. Se estas não lhe dessem atenção, trazia sua mãe para resolver o problema junto à diretoria. João impunha-se também de outras formas significativas: era bom aluno, sendo sempre um dos primeiros a terminar as tarefas e a atender às solicitações da professora e ainda liderava o grupo das meninas, com quem convivia.

Mesmo que de maneira resumida, os dois casos se mostraram capazes de ilustrar situações educativas ocorridas no universo do lazer. Eles oferecem elementos para que se possa refletir sobre processos educacionais que acontecem em circunstâncias não formais. Entendo dessa forma, que em ambos os casos, as vivências ocorridas no lazer evidenciam-se como reguladoras do comportamento de indivíduos e de grupos dentro de determinadas situações, na medida em que oferecem elementos importantes e que servem de referência para a vida individual e coletiva. Neste sentido,

A regulação das condutas pela constituição de sistemas classificatórios se relaciona com o fato de que a cultura, além de normatizar os comportamentos humanos em determinados contextos, define os seus limites, classificando-os e nomeando-os em o que é certo ou errado, o que é normal ou anormal, o aceitável e o inaceitável. Ou seja, oferecendo significado às coisas, mas também as classificando, a cultura estabelece diferenças entre as ações e construções humanas, como os corpos, as roupas, o que é falado, o que é pensado, os gostos, e as coloca em algum lugar do contexto em que elas são vividas (HALL, 1997, p. 42).

A partir de uma determinada noção de cultura e da sua articulação com uma perspectiva que vai além da educação formal, as atividades que acontecem no tempo de lazer não estão desvinculadas dos processos de socialização, dos quais todos os indivíduos de uma determinada sociedade estão inseridos. Consideradas elementos da cultura que trazem consigo diversos aspectos que constituem o modo de vida de uma sociedade, elas são “formas socialmente disponíveis de mapear o mundo e encontrar o lugar nele” (MACEDO, 1986, p. 189). Por meio delas e ao se relacionarem através dos processos de socialização, as pessoas sempre se educam. Refiro-me aqui à educação em diferentes sentidos: um processo que ocorre na vida cotidiana, não ligada apenas às estruturas formais das aprendizagens; um processo que não está desvinculado de dimensões da realidade social, mas que não é determinado de uma forma direta por elas; e um processo permeado por relações de poder, onde a tensão está presente, que envolve conflitos e contradições e que acontece em qualquer lugar.

Nesse sentido, me parece ser a escola um local apropriado para vivenciar tais experiências através das práticas educativas, uma vez que ela reproduz elementos básicos presentes em uma sociedade e pode estar aberta a discussões objetivas relacionadas ao interesse dos alunos. Refiro-me a uma educação voltada não só para o trabalho, mas também comprometida em formar o indivíduo para o lazer. O lazer, como prática educativa, tem como

objetivo principal proporcionar o desenvolvimento humano, oferecendo uma ampla gama de escolhas e experiências, de forma a se considerar o aspecto educativo do lazer, a sua relação com a escola e com as atividades culturais por ela desenvolvidas, como elementos auxiliares na formação da compreensão do novo mundo social e as possibilidades de nele se intervir. Na relação entre educação e lazer, a produção de conhecimentos relativos a essa interação, deverá permitir ao ser humano ampliar seus horizontes e seus conhecimentos, possibilitando a melhoria na qualidade de vida, à medida que se propõe formar cidadãos críticos-reflexivos.

Tratando-se do lazer como veículo de educação, é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade (MARCELLINO, 2011, p. 60).

O lazer como elemento a ser desenvolvido dentro de um processo educativo pode sofrer recriações em sua proposta de atividades. Isso porque a forma de participação deve ser adquirida em um tempo adequado por meio da aprendizagem e, posteriormente, reconhecida por todos os alunos inseridos no processo. Vale destacar que a educação para e pelo lazer representa um cunho pedagógico, a partir do momento em que se considera que o lazer não é somente descanso e divertimento, mas também desenvolvimento pessoal e social e que, leva o indivíduo a pensar e entender a sua realidade e a que o cerca.

Algumas pesquisas⁷, realizadas nessa área do conhecimento, demonstram que as atividades de lazer, no contexto escolar, propiciam, dentre outros aspectos, o bem-estar e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que delas participam. Mas ainda se torna necessário saber qual é a concepção ideal de lazer que deverá estar presente nas escolas, para que se possa entender e atender aos interesses e necessidades dos educandos.

É importante ressaltar que em nenhum momento se pretende com esse estudo negar a importância da instituição escolar na formação do indivíduo, mas desmistificar este entendimento reducionista do que é a educação centrada no mundo do trabalho. A educação é

⁷ Ver Camargo (1998); Marcellino (2003); Olivier (2003); Weneck e Isayama (2003); França (2003); Marques (2006) e Melo (2006).

algo amplo e complexo que pode e deve ocorrer em todos os momentos da vida do indivíduo, fora ou dentro do contexto escolar, e ainda acontece a partir das relações socioculturais e não precisa necessariamente de uma instituição específica para ocorrer. O que acontece é uma ideia de ser a escola, e somente ela, a detentora do poder exclusivo de educar, transformando a educação numa prática complexa e fechada aos poderes dos professores. Não se pode negar a sua importância como uma das principais aparelhagens ideológicas formadora de opinião. Ela pode moldar o tipo de cidadão que se quer construir, de acordo com o contexto de cada sociedade, sendo o do momento atual, a produtividade, a racionalidade, a objetividade e a alienação. Características visadas para que se prepare uma classe trabalhadora, capaz de dar conta da tarefa a ela imposta, em adequação às necessidades da produção.

Pela preparação para o futuro, pela homogeneização dos sujeitos, abstraídos em um ideal de futuro cidadão. Nele imperam a racionalidade, a produtividade (trabalhos, ditados, provas, copias, pesquisas...), a competição (notas), a disciplina, o esforço (estudos, deveres de casa), a responsabilidade (prazos de entrega, horários delimitados para a realização de provas) e (por que não dizer), o terrorismo (se não houver esforço, estudo e dedicação, não haverá a recompensa final-ser “alguém na vida”) (OLIVIER, 2003, p. 20).

A partir dessa realidade é fundamental ver com bons olhos a questão da ludicidade, do prazer, dos momentos de descontração, da originalidade, do pensamento criativo, das atividades culturais e da opinião dos estudantes de forma a entender os seus anseios e necessidades. O problema está centrado na estrutura escolar atual que prepara os alunos para pensar a vida somente a partir do trabalho, mas não do trabalho emancipatório, que alimenta a criatividade, fonte de liberdade e sim o que aliena, o que serve à produção, o que cansa e sacrifica o ser humano. Este tipo de trabalho predominante nessa sociedade consumista acarreta num lazer igualmente alienante. Tanto o trabalho quanto o lazer são práticas sociais importantes que estabelecem relações complementares e não podem ser negadas.

O lazer em si não é capaz de salvar o trabalho, mas fracassa juntamente com ele, e só poderá ser significativo para a maioria dos homens se o trabalho o for, de maneira que as próprias qualidades por nós procuradas no lazer terão maior probabilidade de se tornarem realidade se a ação política e social travar a batalha, em duas frentes, do trabalho e lazer (MARCELLINO, 2011, p.26).

Por isso, a importância de se pensar dentro da instituição escolar em uma educação para o lazer, tendo como objetivo principal ajudar os alunos a alcançar uma qualidade de vida

desejável, apoiá-los em suas diversas necessidades, em seus inúmeros problemas de ordem pessoal, social, emocional, físico e intelectual, por meio da ampliação e promoção de valores estabelecidos coletivamente, atitudes, conhecimentos e aptidões de lazer construídas através das atividades em grupo.

É necessário deixar claro que não se trata de negar ou diminuir a importância da educação para o trabalho, ela tem a sua importância, seja no plano do conhecimento, no futuro profissional e na estabilidade financeira dos estudantes. Contudo, não se deve descartar uma educação paralela visando o lúdico, às brincadeiras, ao prazer e ao bem estar, pois não se deve viver em uma perspectiva apenas para o trabalho, uma vez que o indivíduo estaria fadado a uma vida sem graça, pobre, cheia de aborrecimentos e com a chegada da aposentadoria só sobrariam às memórias relativas aos momentos de obrigações. Esse será o fim, e não raro a morte, de quem se dedicou a vida toda apenas ao trabalho (CAMARGO, 1998).

Mediante ao exposto, uma ideia de educação para o lazer embasa-se na concepção de Sá (2003) que defende o lazer não poder ser entendido como “redenção” de uma situação injusta, mas como um canal de possibilidades, de manifestações culturais e atividades lúdicas, podendo levar o trabalhador a um equilíbrio entre as realizações relativas ao trabalho e seu tempo livre, às lutas contra a exploração a que é submetido, na atual sociedade excludente, voltada para a competição e consumo. Em sua visão o lazer deve ser pensado como:

Um espaço de vivências culturais, uma expressão de lutas e conquistas, uma abertura a sensibilidade do ser humano. Isto significa pensar o lazer em estreita relação com o trabalho, sem escamotear as relações de alienação a que o trabalhador está sujeito, e considerar o lazer um direito social, como o são a educação, saúde e as demais necessidades sociais (p.69).

É importante ressaltar que este direito social só será efetivado se a sociedade tiver contato com as vivências das diversas atividades relacionadas ao lazer e a escola como instituição formadora de atitudes e opiniões deve colaborar para esta formação, uma vez que está implantada no seio da sociedade. Como não poderia ser diferente, o lazer poderá também, dentro do espaço escolar, oferecer aos educandos o reconhecimento individual e coletivo, estabelecer relações entre diferentes grupos sociais, de gênero e de aptidão física, entre outras. O jovem ainda poderá desenvolver junto ao grupo o seu sentimento de solidariedade e vivenciar diferentes possibilidades da experiência vivida em uma sociedade.

Dessa maneira, as possibilidades da educação para o lazer são amplas, sendo, de maneira geral, fundamentais para a formação humana.

Buscar esses caminhos significa, ao construir práticas de lazer, refletir sobre “porque”, “para que”, “o que”, “como”, “com quem”, “para quem”, “sob que condições reais”, “quando” e “onde”; significa pensar com que bases e concepções essas práticas serão desenvolvidas e refletir, igualmente, sobre categorias básicas como participação, integração, conhecimento, educação, homem, ensino e sociedade; significa estabelecer critérios para selecionar e tratar o conhecimento nas manifestações, apontando ações nas quais o sujeito é visto enquanto um ser ativo, que cria e recria que vive coletivamente, que sofre e exerce influências, um ser que constrói, critica e socializa o conhecimento apropriado (FRANÇA, 2003, p.39).

Um dos problemas existentes está em uma cultura escolar que não difere da cultura política social, que comanda os rumos do país. Em ambos existe um reforço da dicotomia entre lazer e trabalho, tendo no espaço escolar dois momentos: um produtivo, que seria o trabalho realizado em sala de aula mediante aplicação dos conteúdos curriculares; e outro não produtivo, que se refere ao recreio, que me parece ser o momento adequado para se instalar e apresentar propostas concretas e inovadoras de uma educação para o lazer.

Esse seria o local e o momento adequado para um animador cultural⁸ exercer o seu papel, embora não seja fácil, pois as atividades culturais costumam enfrentar repressão dentro das instituições escolares em favor das aprendizagens cognitivas. Em virtude desta realidade, mesmo com alguns autores discutindo o assunto, fica difícil modificar essa cultura hegemônica enraizada na sociedade em que vivemos. Ironicamente, o lazer não pode ser banido do espaço escolar, pois a escola não sobreviveria apenas com os deveres e disciplinas que impõe aos educandos, tornando-a um local entediante e sem graça. Essa característica abre lacunas para atividades aparentemente lúdicas, mas que na verdade respondem a uma espécie de controle e ordem social:

Como a alegria, a espontaneidade, a referência não aos parâmetros da racionalidade, mas a uma lógica diferente: a lógica do ser feliz agora, do construir o futuro (e não do preparar-se para o dia em que ele despencará sobre nossas cabeças), do revolver o velho e construir o novo (OLIVIER, 2003, p. 21).

Uma dificuldade encontrada pelos profissionais, a fim de levar o lúdico e as atividades culturais para dentro da escola e para a sala de aula, decorre do fato do prazer estar subordinado ao dever. Nessa discussão de sentido educativo, em que pesa o fato de o lazer estar localizado em um determinado contexto social e estrutural, assim como num tempo e espaço particular da existência das pessoas, sou levado a considerar que ele deve ser encarado

⁸ É um facilitador, um interlocutor entre o público e o trabalho cultural, entre o público e a produção cultural de uma determinada sociedade.

como um importante elo entre a obrigação e o prazer e não uma antítese entre trabalho e diversão, e, muito mais do que isso, precisa ser investigado.

Nesse sentido, recorro especificamente ao debate da Base Nacional Comum Curricular em uma perspectiva de compreender as possibilidades de se trabalhar o lazer no contexto escolar.

3 APONTAMENTOS SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR (BNCC)

Este capítulo tem por finalidade abordar as discussões que marcaram a construção da Base Nacional Comum Curricular, desde sua constituição até a homologação da primeira parte, em dezembro de 2017, como também os encaminhamentos dados à segunda parte. Nesse sentido, procuro realizar uma análise crítica sobre os documentos e a construção da BNCC. Os documentos foram elaborados e aprovados contando com a participação de órgãos federais, municipais e civis, que servirá como instrumento normativo do ensino de todo o sistema educacional brasileiro para a educação básica. Discuto como o documento foi elaborado desde a sua primeira versão, apontando os elementos essenciais, visando o entendimento de sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, também, os pontos considerados polêmicos e conflitantes.

3.1 Da Construção à Consolidação da Base Nacional Comum Curricular

Para iniciar o debate recorro à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta lei estabelece a educação como um processo formativo e abrangente que deve se desenvolver na vida familiar, na convivência humana, nas relações de trabalho e nas instituições de ensino e pesquisa. Também estabelece disciplinas de desenvolvimento para a educação escolar, predominantemente por meio do ensino em instituições próprias, e determina que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Em consequente, me atenho ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que prevê a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Tal artigo propõe uma organização de conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum, respeitando os valores artísticos, culturais, regionais e nacionais. Garante, ainda, que o ensino fundamental regular deverá ser ministrado em língua portuguesa, para a maioria dos brasileiros e assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e métodos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Em 13 de julho de 2010, a Resolução CNE/CEB Nº 4, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), veio normatizar as

diretrizes gerais que regem a educação básica previstas na Constituição, na LDB e nos demais instrumentos legais, condicionando-os em orientações que contribuam para garantir uma formação básica nacional comum. Em seu Artigo 14, a Resolução, reforçou a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular.

Em 25 de junho de 2014, através da Lei nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE) define diretrizes, metas, estratégias e formas de monitoramento para a educação básica brasileira considerando um período de dez anos, de forma a atender ao disposto no Artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2014). Dentre as diretrizes estão: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais - com foco na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, formação para o trabalho e para a cidadania, bem como a ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.

Para dar início ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, em maio de 2015, 116 especialistas da área da educação foram selecionados para trabalhar na construção do documento. A equipe foi composta por professores da educação básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)⁹ e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)¹⁰, representando todos os estados brasileiros, e ainda contou com pesquisadores vinculados a 35 universidades.

Os profissionais envolvidos na elaboração da BNCC se organizaram por segmentos e áreas do conhecimento, formando duplas, quartetos ou grupo maiores, dependendo das tarefas e da agenda. A forma como foi conduzida a elaboração e construção da primeira e segunda versões da BNCC apontaram para um processo diferenciado, daquilo que se via nas políticas educacionais brasileiras (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Os autores afirmam que desde o início dos trabalhos, o assunto foi tratado de maneira coletiva, promovendo debates, inúmeras reuniões, seminários e eventos em que professores da educação básica, pesquisadores e profissionais ligados aos variados setores da educação puderam colaborar com críticas e sugestões.

Em 17 de junho de 2015, o MEC publicou a Portaria de Nº 592 instituindo a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

⁹ O Consed atua nas discussões e na elaboração de políticas públicas do Brasil para a educação básica, e promove a integração das Secretarias Estaduais de educação dos Estados e do Distrito Federal (CONSED, 2016).

¹⁰ É uma associação civil, que integra os dirigentes municipais de educação de todo o território nacional para discutir a educação pública (UNDIME, 2015).

2015a). Nesse mesmo mês, essa equipe fez a sua assembleia inicial, com o objetivo de construir um documento que pudesse ser tomado como um texto de referência para orientar a elaboração de propostas curriculares municipais, estaduais e das redes privadas, bem como o desenvolvimento e a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas. A partir disso, junto ao Consed e a Undime, seguiram-se inúmeras reuniões para discussão, produção, análise e reescrita do texto que serviria de eixo norteador para a produção do documento. De acordo com Neira e Souza Júnior (2016), desde as primeiras reuniões, as decisões foram tomadas de maneira conjunta, permeadas de debates, intercâmbios de ideias e sugestões por parte dos envolvidos. A forma de trabalho adotada pela equipe permite entender que a redação e composição final de cada parte do texto foi produto de elaboração consensual do grupo.

Em setembro de 2015, o MEC disponibilizou a primeira proposta do texto da Base e, em outubro do mesmo ano, abriu a consulta pública através de uma plataforma *on-line*¹¹ acessível para todos que quisessem dar a sua contribuição. Escolas¹² e outras entidades foram convidadas a participar, inserindo seus comentários e sugestões na plataforma que recebeu mais de 12 milhões de contribuições (BRASIL, 2017a)

Em maio de 2016, o MEC divulgou a segunda versão da BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública. Entre junho e agosto de 2016, o texto foi apresentado ao país por meio de seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime, com a colaboração de mais de 9.000 (nove mil) participantes entre professores, alunos e gestores. Essas instituições foram responsáveis por entregar ao MEC, no mês de setembro, um relatório com as contribuições dos seminários que serviram como referência para elaborar a redação da terceira versão (BRASIL, 2017a).

Nesse ínterim, em 27 de julho de 2016, o MEC instituiu a Portaria de Nº 790/2016 que criou o Comitê Gestor responsável por acompanhar as discussões do texto da BNCC para os encaminhamentos de sua proposta final e, também, propor parâmetros para a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016a). Quase um ano depois, em abril de 2017, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação a terceira versão da BNCC, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Educadores e organizações do terceiro setor acompanharam o lançamento, além do ex-secretário da Educação, Manuel Palácios, e os ex-ministros da

¹¹ O portal eletrônico criado para divulgar os textos da BNCC e outros materiais de apoio, bem como para receber as contribuições da sociedade para o documento que pode ser acessado através do endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

¹² Muitas escolas aceitaram o convite do MEC e reservaram o dia 02 de dezembro de 2015 para discutir a BNCC e inserir suas contribuições no portal.

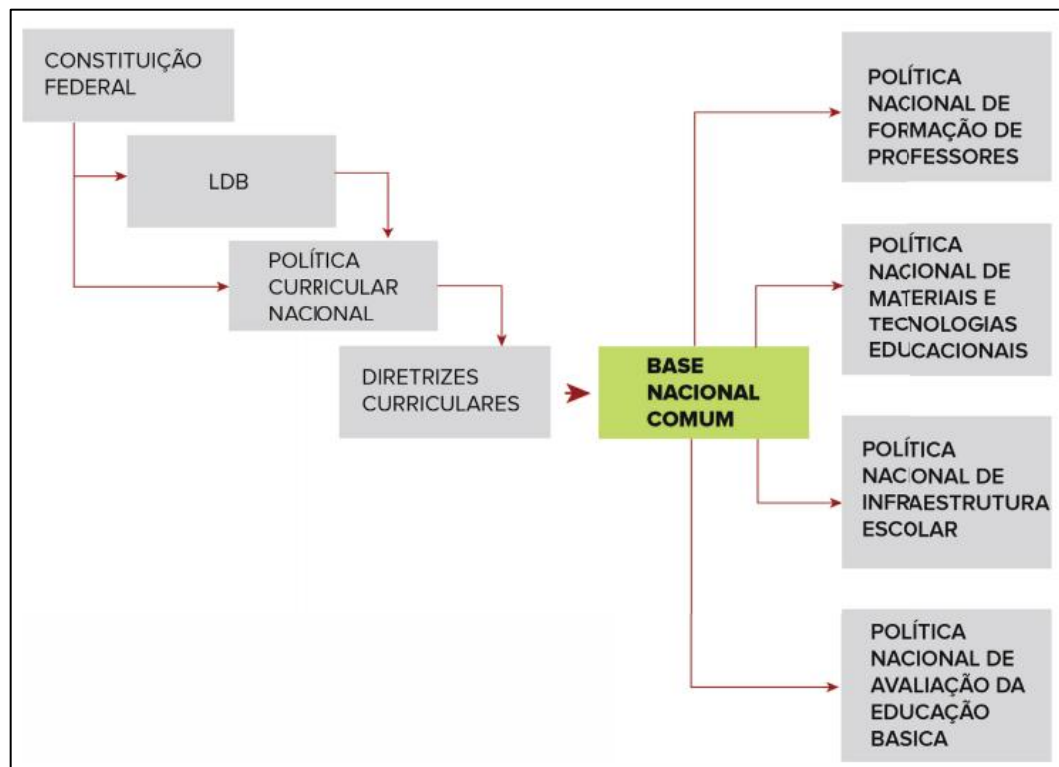
Educação José Henrique Paim e Luiz Cláudio Costa. Durante o evento, o MEC apresentou as principais mudanças no documento e delineou os próximos passos que seriam adotados pela comissão de trabalhos.

Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou consultas públicas em todo país para ouvir a sociedade sobre a terceira versão da BNCC. Nesse período, o órgão colegiado realizou cinco audiências públicas, uma em cada região do país, para receber contribuições da sociedade na construção e elaboração da terceira versão do documento. O Consed e a Undime trabalharam em paralelo, lançando em agosto o Guia de Instruções da BNCC, com sugestões que deram suporte a organização das secretarias estaduais de ensino para a implementação do documento (BRASIL, 2017a).

Em 15 de dezembro de 2017, por vinte votos a favor e três contra, o CNE aprovou o texto final da Base Nacional Comum Curricular (com o título: Educação é a Base), documento específico para a educação infantil e ensino fundamental, e deu encaminhamento para o MEC para homologação e publicação. (BRASIL, 2017c). A Resolução CNE/CP n. 2 foi publicada em 22 de dezembro de 2017, instituindo e orientando a implantação da Base Nacional Comum Curricular em todo território nacional. A partir de então, a política educacional proposta no documento deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades de ensino, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2017c). Foi a primeira vez que a palavra “obrigatoriedade” apareceu no texto, possibilitando um entendimento de caráter normativo e centralizador do que viria a ser a terceira versão do documento. De acordo com o parecer e a resolução normativa do CNE, a revisão dos currículos poderá acontecer preferencialmente em 2019 e até o prazo máximo do ano letivo de 2020. Essa não será uma tarefa fácil e estabelecerá um novo e acirrado debate que poderá dar rumos diferentes a educação no Brasil.

Construída sob a justificativa de superação das fragmentações das políticas educacionais e garantia de uma padronização de aprendizagens, o documento terá entre os desafios integrar a Política Nacional de Educação Básica nas esferas municipais, estaduais e no Distrito Federal e ainda servir como subsídio de formulação para outras políticas educacionais (BRASIL, 2017d). A Figura 1 contextualiza a BNCC dentro da Política Nacional:

Figura 1 - Integração entre a BNCC e a Política Nacional de Educação Básica



Fonte: BRASIL (2016b, p. 26)

O pontapé inicial para essa educação de qualidade estaria na construção de currículos que considerem um nível comum de aprendizagem, independente de qual instituição o aluno esteja matriculado. O currículo tem sido considerado dentro da educação como algo “mutável” e tem sido adjetivado de formas diferentes: real, escrito, prescrito, oculto, ou ainda em ação. O termo currículo pode ser interpretado como sinônimo de programa de curso, ou seja, aquilo que está prescrito como uma receita, e que deve ser ensinado em todas as escolas. O debate curricular não é uma novidade no Brasil, e no âmbito das políticas públicas, estados e municípios têm reforçado a necessidade de elaborar orientações e propostas norteadoras para os vários segmentos e modalidades em educação. Além disso, os veículos de comunicação têm aberto espaços para debater o assunto e, no campo da pesquisa educacional, Paraíso (2010) aponta para o crescimento de investigações sobre o tema que pode estar relacionado ao campo das políticas e produções científicas dos estudos curriculares.

A LDB apresenta em seu Artigo 9^o, Inciso IV, o papel do Estado brasileiro na determinação das “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Isto posto, concluo que a LDB abre

espaços para participações, elaborações e debates curriculares, indo além do que regularmente se produziu até então por especialistas ou mesmo governos centralizadores no contexto político brasileiro, dando aos sujeitos e unidades escolares a chance de participar da construção e elaboração das propostas curriculares (SOUZA JÚNIOR, 2007).

É com base nesse marco legal que o documento da BNCC estabelece as competências¹³ gerais que devem ser desenvolvidas a partir de aprendizagens essenciais, sendo elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

¹³ “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, 2017d, p.8).

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017d, p. 9-10).

Essas dez competências gerais possuem como premissas descritas na BNCC o pleno desenvolvimento humano, alcançado a partir de uma educação integral capaz de contribuir para a formação do sujeito cidadão ao mesmo tempo em que o qualifica para o mercado de trabalho (BRASIL, 2017d). Assim, cada competência define “o **quê?**” é esperado do estudante e qual a sua finalidade, ou seja, “**para quê?**”. A título de exemplo, a primeira competência trata do repertório de conhecimentos diversos que devem ser construídos durante todas as fases da educação básica, especificamente, “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital” (o **quê**). Estes conhecimentos serão utilizados “para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (para **quê**).

São as competências gerais que determinarão as escolhas curriculares, que deverão trazer práticas pedagógicas de caráter transversal e interdisciplinar. As competências, de forma geral, não serão construídas exclusivamente através de uma disciplina ou de conteúdos específicos, embora cada área do conhecimento possua competências específicas. Será necessário que o currículo escolhido propicie oportunidades aos estudantes para vivenciar e exercer todas as competências descritas. Dessa forma, a BNCC sugere que o estudante é colocado como um sujeito ativo do seu processo formativo, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o torne capaz de: identificar problemas, propor e testar soluções, com pensamento crítico e criativo (competência 2); produzir e apreciar manifestações artísticas e culturais a partir de um repertório cultural construído durante o período formativo (competência 3); comunicar, interagir e argumentar, através das diversas linguagens e mídias (competência 4); conhecer e utilizar conhecimentos referentes a cultura digital (competência 5); desenvolver projetos de cunho profissional e pessoal, a fim de torná-los protagonistas das próprias vidas (competência 6); criar argumentos utilizando os subsídios

necessários para a elaboração de um bom argumento (competência 7); desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado, conhecendo a si mesmo, seu corpo e suas emoções (competência 8); conhecer o mundo em que vive, respeitando o próximo e a diversidade (competência 9); ser autônomo para tomar decisões e agir com responsabilidade (competência 10).

O estabelecimento de competências, de acordo com o documento, não implicará em currículos iguais, pois “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017d, p. 11). Essa característica levaria em conta o disposto no Artigo 26 da LDB que estabelece que os “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Análises baseadas nas chamadas teorias pós-críticas do currículo apontam para a compreensão de que eles interferem na construção das identidades dos sujeitos, que de estão inseridos na educação, não só das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola, mas também dos profissionais que nela atuam. Nesse contexto, entendo que percorrer a trajetória escolar deixa marcas nas pessoas. Por meio desse conjunto de conhecimentos e práticas são veiculadas visões de mundo, cidadão, aprendizagem, homem, mulher, justiça, igualdade, dentre outros (SILVA, 2011). A partir dessa ótica, os sujeitos que estão inseridos nesse processo produzem e são produzidos não só pelos currículos que vivenciam em sua trajetória, subjetivados por tudo aquilo que lhes é ensinado, mas também , pela forma como é ensinado e pela ausência de determinadas experiências formativas. Qualquer pessoa que tenha experimentado essa jornada ficou de alguma maneira marcada. As brincadeiras, amizades construídas, as frases ditas, momentos de descontração, atividades realizadas, relações construídas em momentos com maior ou menor controle de supervisão, tais situações estabeleceram representações por meio de discursos e ações, saberes e conhecimentos que influenciaram de maneira decisiva a formação dos sujeitos da educação e no que eles se tornaram (SILVA, 2011).

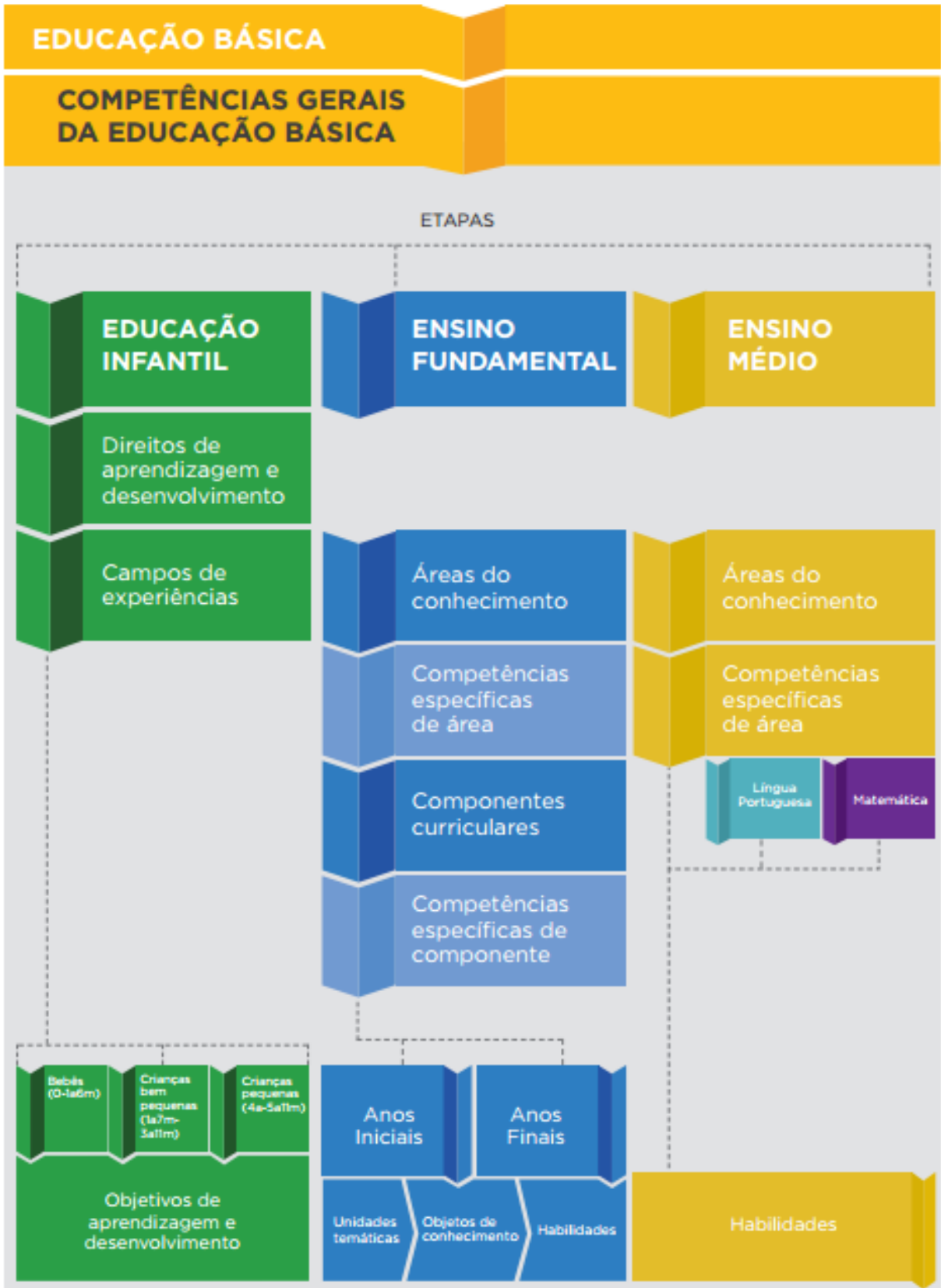
A adoção do conceito de competências como expressão dos direitos de aprendizagem reflete o posicionamento da BNCC de que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para elas. Ao explicar os fundamentos pedagógicos que orientaram a construção do texto, usou-se a argumentação de que a maioria dos estados e municípios já utiliza esse conceito na construção dos seus currículos. E mais,

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017d, p. 13).

O discurso adotado é o de que a BNCC está comprometida com uma educação integral, que considere o desenvolvimento humano de uma maneira global, sem privilegiar a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, promovendo uma educação voltada para o “acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” de crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2017d, p. 14).

Nesse contexto, debater, definir, selecionar o que será aproveitado e o que será descartado do documento curricular se torna um desafio e requer dedicação coletiva e constante dentro e fora das unidades escolares. No Brasil, poucas foram as oportunidades em que esse tipo de espaço de construção e debate da educação foi garantido aos educadores e comunidade. Para este fim, uma equipe composta por professores, especialistas da educação, poder público, famílias e estudantes realizou um debate curricular, através do compartilhamento de opiniões, troca de informações, revisão de conceitos e construção de novas ideias. Assim, a BNCC apresenta-se, em tese, como um documento elaborado democraticamente, fruto de uma participação coletiva de representantes de todos os estados da nação, bem como de cidadãos espalhados pelo país que puderam contribuir através dos canais eletrônicos. O resultado das discussões e seminários realizados é traduzido na Figura 2.

Figura 2 – Estrutura geral da terceira versão da BNCC para a educação básica



Fonte: BRASIL (2017d, p. 24)

Pela Figura 2 podemos observar que a educação básica está dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada etapa possui uma estrutura de aprendizado distinta, descrita em BRASIL (2017d) e que será apresentada a seguir.

- A etapa da educação infantil: Partindo dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras. São determinados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O aprendizado e desenvolvimento ocorreriam respeitando as distinções entre os três grupos de faixa etária (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) em **cinco campos de experiências**: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;
- A etapa do ensino fundamental: está organizada nas **áreas do conhecimento** (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) e seus respectivos **componentes curriculares**, que podem ser visualizados na Figura 2. A vinculação dos componentes curriculares a uma área de conhecimento serviria para facilitar a comunicação e integração entre diferentes componentes, de modo a buscar a articulação horizontal de conteúdos. Tanto as áreas, quanto os componentes, trazem as **competências específicas** a serem desenvolvidas, considerando as especificidades e a necessidade da articulação vertical dos componentes de forma a estabelecer uma progressão entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Por fim, os componentes curriculares apresentam **habilidades**¹⁴, como forma de desenvolver as competências específicas. Essas habilidades se relacionam a **objetos de conhecimento** (conteúdos, conceitos e processos) organizados em **unidades temáticas**.

¹⁴ Apesar do texto da BNCC apresentar uma organização das habilidades do ensino fundamental, é destacado que “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2017b, p.31).

- A etapa do ensino médio: nesta fase, as **áreas do conhecimento** serão trabalhadas dentro dos **itinerários formativos**¹⁵: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e, formação técnica e profissional. Os itinerários formativos de língua portuguesa e matemática são obrigatórios nos três anos do ensino médio, enquanto o restante dos conteúdos poderá ser distribuído nos currículos da forma que os sistemas de ensino entenderem ser mais convenientes. Assim como ocorre na etapa anterior, as áreas do conhecimento possuem competências específicas relacionadas a um conjunto de habilidades, a fim de garantir as aprendizagens essenciais também no ensino médio.

A Lei 13.415 trouxe outras mudanças importantes para o Ensino Médio. A primeira delas refere-se à carga horária, que passou de 800 horas para 1.400 horas, sendo que em 5 anos as escolas já devem estar preparadas para oferecer pelo menos 1.000 horas anuais. Para o período dos 3 anos do ensino médio, os conteúdos previstos na BNCC não poderão ser superiores a 1.800 horas da carga horária total dessa etapa, ou seja, quando as escolas alcançarem a carga horária de 3.000 horas para o ensino médio, no mínimo 1.200 horas deverão ser destinadas aos itinerários formativos, construídos a partir das peculiaridades dos sistemas de ensino, das características regionais e locais da sociedade, de questões econômicas e culturais. Outra alteração refere-se a não obrigatoriedade da oferta de disciplinas como história, química, educação física, filosofia e outras nos três anos do ensino médio, havendo a possibilidade de integralização curricular através de projetos e pesquisas transversais e a perspectiva do uso da educação à distância.

Nesse contexto, se torna necessária uma reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular, documento que irá normatizar os currículos da educação básica para as próximas décadas.

¹⁵A expressão itinerário formativo é utilizado no “âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões”. Contudo, a partir da Reforma do Ensino Médio, a expressão passou a ser utilizada para designar o “aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (BRASIL, 2017b, p. 467, N.R).

3.2 Uma Análise sobre a Construção da BNCC

Nos últimos anos, no contexto escolar, tem-se ampliado as discussões sobre a necessidade de se buscar mudanças nas configurações e composições dos currículos que compõe a educação básica, visando o enfrentamento dos problemas de aprendizagem e, sobretudo, a conexão entre os níveis de ensino infantil, fundamental e médio, que parecem não se comunicar, por serem constituídos de conteúdos isolados dentro de suas respectivas disciplinas. Uma Base Nacional Comum Curricular seria uma política educacional pensada para unificar as instituições brasileiras de educação básica em uma perspectiva de ensino padronizado. Em tese, os estudantes teriam acesso ao mesmo tipo de ensino, informações e material didático. Isso seria um elemento atenuador no trabalho docente e poderia facilitar a resolução do problema de fragmentação dos níveis de ensino nas instituições escolares, tornando o currículo como algo interdisciplinar.

A BNCC trata a interdisciplinaridade como uma abordagem teórica metodológica baseada na integração das diferentes áreas do conhecimento, com cooperação e troca de informações e experiências, bem como com abertura ao diálogo e ao planejamento. A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o intercâmbio das ações pedagógicas dentro da escola, constituindo-se em caminhos facilitadores do processo de aprendizagem dos sujeitos.

Nesse contexto, a BNCC, enquanto instrumento normatizador dos currículos, pode servir como suporte para aprimorar e incentivar esse tipo de prática por parte dos docentes e das instituições escolares, uma vez que propõe essa ação, assim como, “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017d, p. 16). Esse fator se constitui de um elemento relevante na educação básica, uma vez que se configura como uma ação democrática de caráter agregador e emancipatório, traçando ações e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pela comunidade escolar.

Outro elemento que vale ser destacado é o fato de haver a preocupação com a formação continuada de professores, prevista na introdução do texto:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC (BRASIL, 2017d, p. 21).

Esta deve ser uma ação considerada pelas Secretarias de Educação e instituições de ensino de todo país como prioridade na viabilização e implementação da BNCC. Se a União delegar essa atribuição aos estados, o que poderá vir a ocorrer, essa política educacional estará fadada ao descaso, assim como a sua área de aplicação, uma vez que, atualmente, os estados passam por uma crise financeira generalizada com atrasos de pagamento dos servidores públicos, dentre outras situações. Como seria esse processo? Professores sem pagamento discutindo política educacional com financiamento de recursos destinados à educação? Ainda assim, se o recurso for repassado pela União, ainda me parece um tanto complicada a ideia de motivar um profissional a estudar e trabalhar com vencimentos atrasados.

O sucesso da implementação da BNCC, dependerá em parte da disposição e colaboração de professores, que precisarão passar por formação específica com base no documento. Entretanto, serão necessárias condições básicas para o contexto da BNCC como instalações, tempo para as leituras e materiais de trabalho, além da valorização e remuneração adequada desses profissionais.

No entanto, os primeiros passos dados pelo governo federal em direção à construção do texto da Base Nacional Comum Curricular foram fundamentados em iniciativas, acompanhadas de ambiguidades e contradições, apesar do esforço de salientar o ideário de construção participativa e coletiva do documento nos diversos meios de comunicação.

O Ministério da Educação, após intenso e dedicado trabalho das equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica, apresenta à sociedade essa versão inicial, para amplo debate, do que poderá ser a Base Nacional Comum. Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial. Mas ela é fruto de um trabalho intenso, empenhado, digno de elogios, e por isso faço questão de agradecer a todas as equipes por sua contribuição. Agora é a vez da sociedade melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo. Para construirmos a melhor Base possível, será necessária a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens. Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! Estamos construindo o futuro do Brasil (BRASIL, 2015b, p.2).

Essa “plena autonomia” atribuída às equipes de trabalho que, de certa maneira, não estavam devidamente nomeadas com seus vínculos institucionais dentro do processo, foi enfatizada como qualificadora do documento e, ao mesmo tempo, desobrigou o Ministério da Educação de sua responsabilidade política e científica em relação à produção intelectual da Base Nacional. Alguns problemas surgiram logo no início dos debates e trouxeram dúvidas que apontavam elementos do texto com partes obscuras e não direcionadas. De acordo com o portal eletrônico, que apresenta os resultados dos seminários estaduais¹⁶ da BNCC, o texto não trazia uma preocupação em determinar o seu propósito, a quem ela estaria direcionada e o papel do professor. Estas são algumas dos apontamentos realizados pelos estados como Minas Gerais, Santa Catarina e Paraná (CONSED; UNDIME, 2016). Para o Consed e a Undime, os objetivos de aprendizagem estariam vinculados necessariamente ao percurso escolar do estudante, ficando a cargo do professor os textos introdutórios gerais das áreas e etapas de ensino e que esse deveria funcionar como um interlocutor principal e elaborar, a partir dos objetivos presentes na BNCC, o seu planejamento e ainda fazer suas escolhas metodológicas (CONSED; UNDIME, 2016).

Nesse contexto, a segunda versão do documento ainda não deixava claro o ideário de Base e Currículo, apresentando equívocos na interpretação. Durante os seminários estaduais realizados para debater o texto, ficou nítida a discrepância entre os entendimentos em relação ao propósito e escopo da BNCC. Para 15 dos 26 representantes estaduais presentes nas discussões do texto não era possível distinguir a diferença entre Base e Currículo, passando a ideia de que o documento apresentava uma forma engessada de proposições e podendo ser interpretado como totalizante. O estado de Pernambuco chegou a pedir a coordenação do Seminário estadual realizado na região nordeste em 2016, para “explicitar a concepção de currículo distinguindo com maior clareza Base e Currículo” (CONSED; UNDIME, 2016).

É possível afirmar que havia de fato uma preocupação do governo federal em repassar esse ideário de participação e construção coletiva da BNCC para a sociedade, não somente através das contribuições *online* e dos seminários estaduais realizados nas cinco regiões do Brasil, mas também, com o uso de imagem de todos os estados da federação na capa do documento, como forma de simbolizar as diferenças regionais e a integração destas. Nas ilustrações é possível perceber elementos inerentes à cultura regional, como as danças, a música, a arquitetura dentre outros. Compreendo essa capa como uma tentativa de informar o

¹⁶ Os seminários estaduais aconteciam de forma programada para discutir e debater propostas para a BNCC com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (CONSED; UNDIME, 2016).

caráter agregador da BNCC que em suma deveria conectar os “retalhos” da nossa “colcha” educacional, sem suprimir as diferenças culturais regionais.

Porém, houve mudanças da segunda versão da BNCC para a terceira e última versão homologada pelo MEC, a começar pela capa do documento, que apresenta uma imagem de figuras geométricas empilhadas em alusão a uma construção ou edificação piramidal, com as cores da bandeira do Brasil. Contudo, entendo essa capa de outra maneira: os blocos azuis representam a maioria da população brasileira com suas mazelas: fome, miséria, analfabetismo, desemprego, sendo que essa estrutura dá a sustentação às outras duas camadas; os blocos verdes, representando a classe média; e a “cobertura” com blocos amarelos, cor de ouro, representando a minoria composta por uma elite empresarial, servidores públicos de alto escalão e a classe política. As capas podem ser conferidas nos Anexos A, B e C.

A BNCC, nas suas primeiras linhas, faz referência aos seus princípios norteadores como sendo éticos, políticos e estéticos, além de mencionar a construção de uma sociedade justa e solidária baseada na formação humana integral (BRASIL, 2017c). É possível perceber uma discrepância entre a proposta emancipatória e libertadora do documento a partir desses princípios, com o momento sociopolítico e econômico em que atualmente está mergulhado o país como corrupção, inflação, cerceamento dos direitos civis, cortes de investimento na educação dentre outros.

O texto final da BNCC é controverso ao insistir na fragmentação dos níveis de ensino da educação básica, ao desmembrar o ensino médio em um documento a parte, separando-o da educação infantil e do ensino fundamental. Como observado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd (2017), “a retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental”. Para a associação, os problemas não param por aí, pois existe ainda a preocupação da BNCC em se configurar a um modelo de currículo pautado no ideário de competências. Ainda, segundo ANPEd (2017), a volta dessas competências é entendida como uma ruptura com as propostas discutidas através das Diretrizes Curriculares Nacionais que critica as formas esquemáticas e não processuais de compreensão dos currículos.

Desde sua primeira versão a BNCC tem sofrido contestações e o texto final homologado pelo MEC é criticado por insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, bem como por dificultar abordagens e debates de assuntos ligados à identidade de gênero e orientação sexual, já que esses termos foram suprimidos do documento (ANPEd, 2017).

A partir das críticas ao texto da primeira versão da BNCC, Mortatti (2015) faz um levantamento de pontos fundamentais, que em sua visão, apresentam obscuridade e ausência de critérios adequados para a estruturação minimamente coesa do documento. A autora aponta diversos problemas, entre eles, a ausência de nomes dos autores do texto, ausência de referencia bibliográfica e de bibliografia consultada, e a tentativa de imposição de falso consenso, por meio de um nivelamento de diversidade de pontos de vista e posições teórico-políticas. A autora defende a ideia de que o documento apresenta mais problemas do que soluções para a educação básica, pois se tratam

de problemas de base, que não podem ser resolvidos com críticas, comentários, sugestões e proposições sobre aspectos pontuais. E, ao mesmo tempo, suscitam sentimentos tanto de decepção frente às expectativas históricas que o documento deveria contemplar quanto de constrangimento frente à precariedade do que nele se apresenta (especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa/ alfabetização), sobretudo quando se consideram os vultosos recursos financeiros investidos em pesquisas acadêmico-científicas e os não menos vultosos esforços de discussão coletiva por parte de entidades e fóruns de pesquisadores e professores, nas últimas décadas (MORTATTI, 2015, p. 201).

Ainda na concepção da autora, apesar do documento apresentar boas intenções em seu enunciado, esse mesmo prestará um desserviço aos educadores e a sociedade brasileira, não contemplando o seu objetivo principal de servir como “base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (MORTATTI, 2015, p. 201). Em sua visão, a BNCC assume a desorientação como o maior sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil e, como consequência, o rótulo desanimador de “Frankenstein” traduz à audaciosa, mas malsucedida experiência, que tenta ganhar vida a todo custo apesar da impossibilidade de sucesso (MORTATTI, 2015). Nesse sentido,

A disposição e a sequência dos tópicos evidenciam tentativa malsucedida de agrupar, adicionando por mera justaposição, contribuições desiguais de diferentes membros da “equipe” que elaborou o documento. Com a ausência de critérios adequados para a estruturação minimamente coesa do documento, relaciona-se a falta de equilíbrio e de coerência entre os conteúdos de cada tópico, especialmente aqueles em que se apresentam as áreas e respectivos componentes curriculares. Assim, mesmo os tópicos em que os assuntos são apresentados de forma mais organizada e consistente têm suas qualidades obscurecidas, quando analisados no conjunto do documento que integram e cujas características principais assim sintetizo (MORTATTI, 2015, p. 198).

Além disso, Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) alertam para o perigo da BNCC se tornar um documento de conjuntos de conhecimentos obrigatórios, onde os educadores correriam o risco de se trabalhar os conteúdos de forma aligeirada e superficial.

Entretanto, sempre que uma política dessa monta é pensada, planejada e colocada em prática, surgem riscos. Um risco é que aquele documento se transformasse num conjunto de conhecimentos obrigatórios a serem trabalhados. Outro, é que ele fosse visto como currículo mínimo, algo que os professores e professoras percorreriam de forma aligeirada e sem uma reflexão mais profunda sobre o que lá estava sem pensar como ele e sobre o que ele propunha. Seria necessário dar àquele texto outras dimensões para recriá-lo todos os dias em sala de aula. Em vez de aplicável, deveria ser objeto de estudo (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 42).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular parece mais distanciar-se das diretrizes dos documentos que lhe deram origem do que, de fato, estar em consonância com eles. Sua elaboração e construção, embora sejam pautadas em uma participação massiva de mais de 12 milhões de contribuintes ligados a vários segmentos da sociedade, esbarra na especialidade de técnicos envolvidos em sua elaboração e não em uma proposta estruturada a partir do diálogo e troca de experiências com pessoas comuns. Trata-se de um documento homogeneizador do sistema de ensino brasileiro, pautado em avaliações de currículo, de professores e principalmente dos estudantes.

O seu texto fere a diversidade, o respeito às diferenças individuais e regionais e os processos de inclusão previstos em lei. Restringe a autonomia das instituições educacionais e prevê a escolarização por meio da importância de determinados conteúdos e desvalorização de outros. Não está pautada nas características diversas do Brasil para organizar seu núcleo de currículo mínimo comum e copia modelos curriculares de outros países criticados pelo impacto social educacional a partir dessa experiência. É um documento centralizador que apresenta exagero de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos em seu percurso escolar. E ainda:

O documento traz uma visão restrita de currículo. A descrição de listas de objetivos é uma retomada do modelo curricular chamado de “tecnicista” e que o Brasil experimentou nos anos 70. Uma listagem supostamente neutra de conhecimentos e tecnicamente organizada. Mas o currículo escolar nada tem de neutro, já que ele é uma seleção a partir de um conjunto de possibilidades. A decisão sobre o que e como ensinar que orienta essa seleção é também uma decisão sobre que tipo de pessoa se pretende formar, sendo mais do que uma decisão técnica, uma decisão de natureza política que a suposta neutralidade esconde. Por essa razão o modelo tecnicista foi amplamente criticado (SILVA, 2017, p. 1).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular parece ignorar a LDB quando, de forma arbitrária, apresenta a organização da educação básica na forma seriada, engessando a possibilidade de oferta de ensino nas outras formas diversas previstas na lei, como “períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados” (BRASIL, 1996). Além disso, retira da escola uma de suas principais atribuições que é o de acompanhar de forma diferenciada o momento, a idade e o desenvolvimento de cada aluno dentro de estratégias próprias de ensino e aprendizagem, baseadas nos projetos de intervenção pedagógica.

O documento poderia seguir uma lógica baseada em preceitos inovadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas o que se percebe é um retrocesso em relação à proposta da lei. O valor do ensino contextualizado, emancipatório, representa diferença significativa na vida do educando, que toma o protagonismo de sua educação. A BNCC rompe com essa possibilidade, quando a partir do seu caráter centralizador, desvaloriza o seu objetivo principal, que é o de preparar nossos jovens com uma educação de qualidade.

Apesar das críticas, concordo com Freitas (2017), a existência de uma Base Nacional não é incômoda, mas sim, desejável. Mas o documento atual não é condizente com a realidade das escolas públicas brasileiras. Segundo as palavras do autor:

Como dizíamos a existência de uma base, não incomoda. Deve haver uma BNCC que seja referência para o país, produto de sua visão de nação diversa, no qual se parte de uma discussão sobre o que entendemos por ser uma “boa educação”. Isso é muito diferente de fazer um “catálogo” de competências e habilidades, como se pode ver na versão III. Mais ainda, é muito diferente de inserir a BNCC em uma política gerencialista que está sendo construída pelo MEC para criar uma malha de controle sobre as escolas que, como se sabe pela experiência de outros países, leva à privatização (FREITAS, 2017, s.p.).

Compreendo que mesmo acompanhada de críticas contrárias, a Base Nacional Comum Curricular se constitui em uma realidade para a educação básica brasileira e está amparada por lei. Portanto, é preciso buscar a democratização das relações dentro das escolas, com a participação da comunidade e o diálogo interdisciplinar. É fundamental que as condições de trabalho e de vida dentro das escolas melhorem através da valorização dos professores, do conhecimento prévio que cada aluno traz consigo, ressaltando seu protagonismo durante o processo de aprendizagem. Sendo assim, configura-se em um documento que precisa de análises pautadas em concepções políticas, econômicas e sociais.

4 O LAZER E A POLÍTICA EDUCACIONAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Início este capítulo detalhando os procedimentos adotados para a realização da análise dos dados coletados na pesquisa documental. Dessa forma, em agosto de 2017, durante a fase de pré-análise dos dados, busquei as três versões da BNCC, junto ao sítio eletrônico do Ministério da Educação. Em virtude dos acontecimentos ocorridos em fevereiro de 2017, com a promulgação da Lei 13.415/2017, que trata da Reformulação do Ensino Médio, a proposta inicial de análise de três documentos foi ampliada para quatro, tendo em vista que a terceira versão da BNCC desmembrou, em um documento a parte, o texto correspondente ao ensino médio.

A fim de promover uma categorização do processo, as análises foram divididas em três momentos para cada uma das versões: contexto histórico, autores e interesses, conceito-chave e confiabilidade. Assim, no contexto histórico, procurei trazer os principais acontecimentos do ambiente sócio-político-econômico, que permearam as definições dessa política pública. Em seguida, apresento os sujeitos envolvidos no processo de construção de cada versão, abordando sua formação acadêmica, experiências profissionais, atuações na educação e possíveis ligações com o lazer.

Nesse contexto, quero ressaltar que não entendo a formação acadêmica como único fator relevante na formação de um profissional. Além dela, outros fatores contribuem, tais como as relações interpessoais e as experiências cotidianas (TARDIFF, 2000; 2008). Entretanto, não se pode descartar a relevância do conhecimento técnico, administrativo e pedagógico, no exercício de cargos estratégicos ligados à educação. Considerando a relevância do documento que normatizará os currículos da educação básica brasileira, optei por fazer uma análise mais detalhada dos sujeitos ocupantes de cargos considerados fundamentais, sob o ponto de vista técnico e político, ligados diretamente ao governo federal, e, em seguida, apresento outros quadros, com dados sobre os demais atores envolvidos no processo de construção do documento. As listagens dos profissionais diretamente ligados aos cargos federais, bem como a relação dos profissionais ligados à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e ao Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed), principais parceiros envolvidos no processo, foram obtidas nas próprias versões da BNCC. Essa listagem pode ser conferida nos Anexos D, E e F.

Para a elaboração do quadro de experiências profissionais efetuei a busca dos currículos na Plataforma Lattes e, nos casos de inexistência ou desatualização, optei por realizar uma pesquisa, por meio do buscador *Google*, com o objetivo de levantar informações

referentes à formação e experiência profissional dos sujeitos pesquisados. Por fim, a partir da regra da exaustividade proposta por Bardin (2010), busquei nos três textos da BNCC a frequência da unidade de registro, o vocábulo **lazer**, dentro de suas unidades de contexto. Os resultados dessa pesquisa são apresentados a seguir.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular: Elaboração das Propostas Preliminares

Um período da nossa recente história, que até em seus últimos momentos forneceu elementos para debates políticos e análises socioeconômicas, o ano de 2015 foi marcado por uma acirrada “queda de braços” entre as forças dos partidos políticos nacionais. A então reeleita presidenta do Brasil pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Rousseff, vencedora do embate contra o Senador Aécio Neves, candidato pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) nas eleições de 2014, começa o seu segundo mandato com problemas para se garantir no poder. Com apenas setenta e cinco dias de exercício no novo mandato, manifestantes, influenciados por veículos de comunicação favoráveis à deposição da presidenta, tomaram as ruas de diversas cidades do país pedindo o fim do seu governo.

De acordo com Oliveira (2016), durante a arquitetura do impeachment da presidenta Dilma Rousseff ficou nítido o papel exercido por parte da mídia brasileira, manipulando e articulando correntes contrárias ao governo sob a égide de uma falsa imparcialidade e pluralidade. Sem revelar os interessados no jogo em questão, que, escondidos sob a proteção de impérios forjados às custas do suor e da miséria do povo brasileiro, orquestraram um “golpe” político direitista, que viria a se configurar na deposição de uma governante legítima, eleita por meio do voto popular.

Durante o período, na cobertura realizada pela imprensa pôde-se observar um posicionamento favorável às manifestações contra o governo. Primeiras páginas de jornais de circulação nacional foram dedicadas às manifestações, além das capas de revistas. Fotos aéreas dos movimentos foram divulgadas nos meios impressos, na televisão e nas redes sociais, em geral, enfatizando o número de manifestantes. Em contrapartida, as manifestações favoráveis ao governo foram ofuscadas, com cobertura jornalística enxuta, fotos com ângulos fechados (desfavorecendo a percepção de abrangência do movimento), pouca ênfase nas capas dos jornais e o destaque a um suposto número reduzido de participantes, como forma de indicar pouco apoio popular (OLIVEIRA, 2016).

A governabilidade do país ficou comprometida, na medida em que a presidenta Dilma Rousseff não conseguia mais apoio e sustentabilidade política para aprovar projetos e gerir a nação. Em 08 de março de 2015, em alusão ao Dia Internacional da Mulher, a presidenta Dilma Rousseff fez um pronunciamento em rede nacional de televisão. Na fala, a presidenta reconheceu o momento econômico complicado no qual o país havia mergulhado, em decorrência, segundo ela, da crise econômica global, e que estava afetando, não somente a política econômica do governo federal, mas também os estados.

Entre os acontecimentos que marcaram o ano no âmbito dos estados, destaco a tentativa do governo do Estado de São Paulo de implantar ações políticas alinhadas com proposições neoliberais que, dessa vez, não foram aceitas pela população. Entre outubro e dezembro do ano de 2015, estudantes secundaristas deram um recado à intransigência do governo de Geraldo Alckmin (PSDB), ocupando as escolas, uma após a outra. A manifestação ocorreu diante da proposta de reorganização escolar, o que implicaria no fechamento de várias escolas em São Paulo. Os estudantes, ao não se curvarem diante da força desproporcional despendida pela polícia militar, fizeram com que o governador de São Paulo se visse obrigado a recuar da decisão e, assim, consolidaram o poder da mobilização e da resistência coletiva.

Em meio a esse ambiente de incertezas, algumas mudanças estavam sendo preparadas para a política educacional brasileira. O Ministério da Educação tinha pela frente o desafio de aprovar as políticas educacionais propostas pelo governo federal, sendo, a principal delas, a construção e implementação do documento norteador, que iria auxiliar a mudança dos currículos dos sistemas educacionais, em todo território nacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com uma proposta de participação popular, onde profissionais da educação, estudantes e toda a sociedade poderiam se manifestar, é disponibilizada para consulta pública, em 02 de outubro de 2015, a primeira versão da BNCC.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País–, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão (BRASIL, 2017c, p.5).

A primeira versão do documento se encontrava em curso, entre debates e participações, análises e reuniões de grupos ligados à educação e técnicos designados pelo governo federal, sob a gestão do então ministro da educação, Professor Renato Janine Ribeiro, que exerceu seu mandato entre 06 de abril e 05 de outubro de 2015 e, posteriormente, pelo ministro Aloizio Mercadante.

Essa versão da BNCC foi proposta pelo órgão máximo da educação no Brasil, o Ministério da Educação, que por meio da portaria de Nº 592 de 17 de junho de 2015 instituiu um grupo de especialistas em educação, a fim de começar os debates e a elaboração do texto preliminar da BNCC. Representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) também estiveram presentes nas atividades realizadas nesse período.

A partir da ficha técnica disponível na primeira versão da BNCC foi possível identificar os sujeitos envolvidos diretamente no processo de construção do texto da primeira versão. Com base nesses dados, elaborei os Quadros 2, 3 e 4, nos quais apresento a formação acadêmica, as experiências profissionais, as atuações na educação e as possíveis ligações com o lazer de cada profissional relacionado. No Quadro 2, destaco os sujeitos ocupantes de cargos considerados fundamentais, sob o ponto de vista técnico e político, ligados diretamente ao governo federal e, em seguida, apresento os Quadros 3 e 4, com dados sobre os demais atores, envolvidos no processo de construção do documento.

Quadro 2 – Profissionais envolvidos com a elaboração da BNCC e vinculados ao Ministério da Educação em 2015

(continua)

Nome	Cargo Ocupado	Formação	Experiência na Educação/Lazer
Renato Janine Ribeiro	Ministro de Estado da Educação entre abril e de outubro de 2015.	Graduação em filosofia.	Professor da Universidade de São Paulo (USP). Experiência nas áreas de filosofia, ética e política. Membro editorial desde 2009 do periódico “Ciência, tecnologia e políticas educacionais ¹⁷ ”. No âmbito do lazer, tem ligações com as artes e cultura atuando como membro do conselho consultivo do Instituto Inhotim ¹⁸ .
Luiz Claudio Costa	Secretário Executivo do Ministério da Educação de fevereiro de 2014 a maio de 2016. Ministro interino da Educação entre março e abril de 2015.	Graduação em matemática; Mestrado em meteorologia e PhD em meteorologia agrícola.	Membro do CNE de janeiro de 2011 a fevereiro de 2012. Professor titular aposentado do departamento de engenharia agrícola da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atuou como líder da equipe de especialistas em mudanças climáticas da Organização Meteorológica Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2006 a 2010. Em sua produção acadêmica destacam-se trabalhos relacionados à produção agrícola, meteorologia, mudanças climáticas, agropecuária sustentável, irrigação agrícola.
Manuel Palacios da Cunha e Melo	Secretário de Educação Básica/MEC, entre fevereiro de 2015 e agosto de 2016.	Graduação em engenharia de telecomunicações; Mestrado em ciências políticas e doutorado em sociologia.	Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordena as atividades do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Entre as linhas de pesquisa, estão avaliação e medidas educacionais e desigualdade de oportunidades educacionais.
Ítalo Modesto Dutra	Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC entre maio de 2015 e junho de 2016.	Graduação em matemática.	Experiência na área de educação com destaque para construção de currículos específicos para níveis e tipos de educação. Desenvolve pesquisas relacionadas às seguintes áreas: ensino fundamental, mapas conceituais, informática na educação, formação de professores, processos de conceitualização e aprendizagem mediados por uso de tecnologia. Atua como professor coordenador da área de educação do Fundo das Nações Unidas (UNICEF).
Rita de Cássia de Freitas Coelho	Coordenadora Geral do Ensino Infantil do MEC entre os anos de 2007 e 2016.	Graduação em ciências sociais.	Experiência na formulação e fomentação de políticas de educação infantil. Reconhecida no meio acadêmico, profissional, social e educacional como interlocutora da Rede Nacional Primeira Infância ¹⁹ (RNPI). Em sua produção acadêmica destacam-se estudos relacionados às políticas, gestão e avaliação em educação infantil.

¹⁷ Revista da Associação Nacional de Pós-Graduandos que se destina à divulgação da produção técnico-científica relacionada à área da educação científica; políticas públicas de ciência, tecnologia e educação; avanços, descobertas e inovações científicas de todas as áreas do conhecimento. Caracteriza-se como periódico de circulação nacional, publicando artigos em português (ANPG, s.d).

¹⁸ Maior centro de arte ao ar livre da América Latina. Está localizado em Brumadinho, Minas Gerais, a 60 quilômetros de Belo Horizonte.

¹⁹ É uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza (RNPI, s.d).

Quadro 2 - Profissionais envolvidos com a elaboração da BNCC e vinculados ao Ministério da Educação em 2015
(conclusão)

Nome	Cargo Ocupado	Formação	Experiência na Educação/Lazer
Ricardo Magalhães Dias Cardozo	Coordenador Geral do Ensino Médio na diretoria de currículos e educação integral da Secretaria de Educação Básica do MEC de julho de 2015 a julho de 2016.	Graduação em educação física; mestrado em educação.	Professor do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Possui experiência nas seguintes áreas: educação profissional, formação docente, ensino médio, cidadania, gestão participativa e currículos. Foi coordenador do programa Caravana do Lazer ²⁰ em 2005. Em sua produção acadêmica destacam-se capítulo de livro e trabalho publicado em anais de congressos na área do lazer ²¹ . Trabalho completo publicado em anais de congresso na área do lazer:
Leandro da Costa Fialho	Coordenador Geral de Educação Integral do MEC até o ano de 2016.	Graduação em educação física e administração.	Professor do Centro Universitário Euroamericano (UNIEURO). Atuação na área de gestão educacional, políticas públicas, violência e educação integral. Em sua produção acadêmica destacam-se trabalhos relacionados à educação integral, enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, gênero e preconceito. Participou da Reunião Internacional de Políticas Públicas Integradas de Educação, Esporte e Lazer, em 2009. Orientou trabalho de conclusão de curso de acadêmicos na área do lazer ²²

Fonte: elaborado pelo autor

Os profissionais pertencentes a associações e instituições não ligadas diretamente ao governo federal e que participaram das discussões e debates do documento, em sua primeira versão, também foram foco dessa pesquisa. Assim, o Quadro 3 apresenta as informações referentes aos profissionais ligados ao Conselho Nacional de Secretarias de Educação, que participaram dos debates e estudos ligados à primeira versão da BNCC, no ano de 2015.

²⁰ O programa é uma iniciativa da prefeitura de Montes Claros - MG e buscava propiciar momentos de lazer para comunidades rurais e urbanas, valorizando a cultura local. Em 2005, 18 mil pessoas de 67 comunidades foram atendidas pela caravana do lazer com atividades como peteca, vôlei, basquete, futebol (mini-futebol), jogos de mesa (xadrez, dama e dominó), totobol, tênis de mesa, escorregador, futebol de botão, futebol de prego, teatro de bonecos, recreação e concursos de canto e dança (O NORTE, 2006).

²¹ Com os títulos “VI Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer: Por detrás dos Montes Claros”, publicado em 2009 pela Editora da Universidade Federal do Amazonas, e “Formação do profissional: algo além da competência técnica”, publicado nos anais do Encontro Nacional de Recreação e Lazer, 2005.

²² Trabalho intitulado Lazer no DF: nível de satisfação dos usuários do eixão de lazer.

Quadro 3 – Profissionais vinculados ao Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed) em 2015

Nome	Cargo Ocupado	Formação	Experiência na Educação/Lazer
Eduardo Deschamps	Presidente Consed/ Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina.	Graduação em engenharia elétrica.	Gestão na educação superior.
Oswaldo Barreto Filho	1º Vice-Presidente Consed Região Nordeste/ Secretário da educação do Estado da Bahia.	Graduação em economia.	Ênfase na formulação de políticas e gestão de sistemas educacionais.
Rossiele Soares da Silva	2º Vice-Presidente Consed Região Norte/ Secretário de Estado da Educação e da Qualidade de Ensino do Amazonas.	Graduação em direito/ Pós-graduação em gestão e avaliação educacional.	Ênfase na avaliação, tecnologia e planejamento educacional.
Maria Cecília Amendola da Motta	3ª Vice-Presidente Consed Região Centro-Oeste/ Secretária de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul.	Graduação em pedagogia/ Pós-graduação em educação.	Atuação na educação infantil.
Antônio José Vieira de Paiva Neto	4º Vice-Presidente Consed Região Sudeste/ Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro.	Graduação em ciências sociais e direito	Coordenação do ensino médio e diretor geral de educação do estado do Rio de Janeiro em 2008.
Ana Seres Trento Comin	5ª Vice-Presidente Consed Região Sul/ Secretária de Estado da Educação do Paraná.	Graduação em matemática/ Pós-graduação em educação	Gestão do núcleo regional de educação de Pato Branco/ PR entre 2010 e 2015. Experiência na área de educação, com ênfase em educação em tempo integral. Secretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer em Pato Branco no período de 1997 a 2000.

Fonte: elaborado pelo autor

Os profissionais que fazem parte da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) também participaram dos debates e estudos ligados à construção da BNCC em sua primeira versão. O Quadro 4 apresenta informações referentes a esses profissionais.

Quadro 4 - Profissionais da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em 2015

Nome	Cargo ocupado	Formação	Experiência na Educação/Lazer
Alessio Costa Lima	Presidente Undime/ Tabuleiro do Norte/ CE.	Licenciatura plena em formação de professores para o 2º grau. Graduação em administração de empresas.	Diretor do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação de Iguatu no período de 1996 a 2003. Desde 2003 é orientador da célula de pesquisa e avaliação educacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.
Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral	Vice-presidente Undime/ Costa Rica/ MS.	Graduação em pedagogia/ Pós-graduação em educação.	Experiência na área de educação, políticas públicas educacionais, docência nas séries iniciais do ensino fundamental, educação especial, metodologia e pesquisa científica e didática do ensino superior.
Adenilde Stein Silva	Secretária de articulação da Undime/ Marechal Floriano/ ES.	Graduação em pedagogia/ orientação educacional com pós-graduação em psicopedagogia.	Ênfase em multiculturalismo e educação, instrumentos de avaliação e educação do campo.
Jocirley de Oliveira	Secretário de Coordenação Técnica Undime/ Araguaína/ TO.	Graduação em pedagogia/ Pós-graduação em educação.	Ênfase em métodos e técnicas de ensino, gestão escolar pedagógica, administrativa e financeira e formação de professores.
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz	Secretário de Comunicação Undime/ Florianópolis/ SC.	Graduação em direito.	Gestão educacional.
Maria Edineide de Almeida Batista	Secretária de Finanças Undime/ Lagoa de Pedras/ RN.	Graduação em pedagogia.	Ênfase em administração educacional. É coordenadora pedagógica da rede municipal de Parnamirim – RN.
Horácio Francisco dos Reis Filho	Secretário de assuntos Jurídicos Undime/ Goiana/ PE.	Graduação em matemática.	Professor de educação básica.
Gilberto Gomes de Figueiredo	Presidente Região Centro-Oeste Undime/ Cuiabá/ MT.	Ensino superior completo.	Secretário de Educação de Cuiabá, professor de educação básica.
Gelcivânia Mota Silva	Presidente Região Nordeste Undime/ Serrinha/ BA.	Graduação em pedagogia/ Pós-graduação em educação.	Ênfase na prática de ensino, estágio supervisionado, formação de professores e educação do campo.
Edelson Penaforth Pinto	Presidente Região Norte Undime/ Tocantins/ AM.	Ensino superior completo	Professor de ensino fundamental
Elizabeth Cota	Presidente Região Sudeste Undime/ Mariana/ MG		Dirigente municipal de educação de Mariana - MG
André Lemes da Silva	Presidente Região Sul Undime/ Rio Grande/ RS	Graduação em história/ Pós-graduação em educação ambiental.	Técnico em assuntos educacionais na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Fonte: elaborado pelo autor

Os atores envolvidos na construção da primeira versão da BNCC, de uma forma geral, possuem formação em diversas áreas do conhecimento, com destaque para as áreas humanas e sociais. Apresentam carreiras consolidadas na educação, atuando, em sua maioria, como professores do ensino superior, da educação básica e/ou como pesquisadores da área de ensino. Todos os profissionais ligados ao Ministério da Educação possuem ou já possuíram carreira no magistério, a maioria no ensino superior. No contexto das experiências profissionais em educação, destaco os trabalhos realizados na elaboração e construção de políticas educacionais, currículo e avaliações. No que tange ao lazer, aponto alguns atores, com atividades relativas às artes e cultura, coordenação de programas de lazer e secretarias municipais de lazer.

Alguns dos profissionais que aparecem nos Quadros 2, 3 e 4 tiveram participação ativa na promoção dos debates realizados nos seminários estaduais, após a publicação da segunda versão do documento, ministrando palestras, participando de mesas-redondas, rodas de conversa e grupos de trabalho. Nesse sentido, o professor Ítalo Modesto Dutra foi, entre os profissionais listados, o que teve a participação mais frequente na realização dos seminários referentes à Base Nacional Comum Curricular em vários estados da federação. Sua participação se deu como palestrante ou participante em mesas redondas nos seminários estaduais de Alagoas, Rio Grande do Sul, Rondônia, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Bahia, Pernambuco, Distrito Federal, Maranhão e Minas Gerais. Suas palestras versaram acerca do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, as expectativas para a segunda versão do documento, o ensino médio dentro do documento e a criação de uma BNCC para formação humana integral.

Outro profissional que participou ativamente da fase dos seminários foi o professor Ricardo Magalhães Dias Cardozo, que esteve presente em Mato Grosso, Roraima, Aracaju e Amazonas, discutindo temas semelhantes aos já apresentados. Destaco aqui a experiência do professor na área de lazer, na função de coordenador do programa Caravana do Lazer, em 2005, programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Montes Claros, que buscava propiciar momentos de lazer para comunidades rurais e urbanas, valorizando a cultura local. Em sua produção acadêmica também é possível destacar a publicação de capítulo em livro na área de lazer com o título: VI Seminário Nacional de Políticas Públicas em Esporte e Lazer: Por detrás dos Montes Claros.

Em São Paulo, foi a vez das professoras Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini participarem das discussões e debates referentes à Base Nacional Comum Curricular. A professora Rita de Cássia de Freitas Coelho esteve presente no seminário

estadual do Rio Grande do Norte, participando da mesa-redonda “Expectativas da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular” e em Minas Gerais, na roda de conversa “Tempo e vivências”.

O estado de Tocantins contou com a presença do professor Jocirley de Oliveira e Mato Grosso do Sul teve como profissional representante a professora Maria Cecília Amendola da Motta, enquanto a professora Virgínia Maria Pereira de Melo conduziu o debate no seminário estadual de Goiás.

Não encontrei de forma detalhada o papel exercido pelos demais profissionais listados na ficha técnica da BNCC, mas é provável que esses tenham exercido funções técnicas, administrativas e políticas, em âmbito estadual e nacional, que viabilizaram a elaboração, divulgação e discussão do texto preliminar. Além disso, é importante salientar que outros profissionais com vínculos institucionais no Ministério da Educação, no Consed e na Undime também contribuíram para a realização dos seminários, mas seus nomes não são abordados nesta dissertação por não estarem listados na ficha técnica presente na BNCC.

No que tange ao vínculo com a área do lazer, além da experiência profissional e acadêmica do professor Ricardo Cardoso, citada anteriormente, também encontrei registros referentes ao professor Renato Janine Ribeiro, que apresenta ligações com as artes e a cultura, atuando como membro do Conselho Consultivo do Instituto Inhotim, localizado em Brumadinho - MG, e à Professora Ana Seres Trento Comin, que já atuou como Secretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer em Pato Branco - PR, no período de 1997 a 2000.

A experiência na área da educação dos autores do texto preliminar pode dar indícios das escolhas curriculares e as propostas pedagógicas sugeridas na BNCC. Cabe, neste trabalho, compreender essas escolhas no que tange ao lazer.

O lazer aparece na primeira versão da BNCC em onze ocasiões, no contexto da área de linguagens e nos componentes curriculares de educação física e de geografia, indicando o caráter multidisciplinar que ele assume, também, dentro do contexto escolar.

A área de linguagens deve propiciar aos estudantes, no decorrer da educação básica, aprendizagens relativas à ampliação do uso das práticas de linguagem, com o objetivo de expandir suas capacidades expressivas, de dar compreensão às manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de reconhecer essas práticas como produtos culturais das relações humanas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Esses componentes articulam-se na medida em que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens (BRASIL, 2015b, p.29).

Assistir a um filme, ler e produzir um texto, tocar um instrumento, assistir a uma apresentação de dança, fazer uma escultura e participar de uma peça de teatro são experiências de linguagem que podem e devem ser vivenciadas dentro do contexto escolar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, em relação à área de linguagens, o documento cita:

Os critérios que definem a progressão do conhecimento da área de linguagens nas diferentes etapas da escolarização resultam, assim, da relação entre os textos ou elementos pertinentes às linguagens da Arte da educação física e as características e contextos de atuação dos sujeitos da educação básica: de esferas sociais mais familiares para as menos familiares; de temáticas mais cotidianas para as mais raras; de gêneros mais corriqueiros aos menos frequentes; de elementos mais simples aos mais complexos; da variação na complexidade com que as experiências são vividas pelos sujeitos. O trabalho com cada um dos componentes curriculares que compõem a área deve, portanto, possibilitar a compreensão do mundo em que vivemos com vistas a acolher a pluralidade e a dinamicidade das práticas linguísticas, artísticas e culturais. Determinadas problemáticas do mundo contemporâneo e alguns temas são particularmente relevantes, para construir a relação dos conhecimentos, na área de linguagens, com a participação cidadã, tais como: identidades e interculturalidades, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, culturas e patrimônio, relações étnico-raciais, ambiente e sustentabilidade, **lazer** e trabalho (BRASIL, 2015b, p.30, grifo meu).

O fragmento apresenta elementos relevantes para a construção dos conhecimentos relativos à participação cidadã dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tais como: identidades e interculturalidades, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, culturas e patrimônio, relações étnico-raciais, ambiente e sustentabilidade.

Marcellino (2011) trata do duplo processo educativo do lazer como um diálogo interdisciplinar e de intervenção pedagógica: a educação pelo e para o lazer, ou seja, veículo e objeto de educação, considerando tal processo além das possibilidades de descanso, divertimento, desenvolvimento pessoal e social. O autor faz referência à distinção entre a educação sistemática efetuada, sobretudo, por intermédio da escola, e a assistemática, que compreende os vários processos de transmissão e interação cultural, englobando, dessa forma, toda a relação pedagógica do processo educativo. Nesse mesmo sentido, Gomes (2014, p.17)

destaca que “o lazer integra o campo das práticas humanas e pode ser visto como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas culturais, sociais e educativas”.

O lazer está enraizado na sociedade em uma complexa trama histórico-social, representando uma das ramificações germinadas culturalmente na história, criando e recriando significados, símbolos e significações. Como destacam Gomes e Faria (2005), o lazer é entendido como uma produção cultural da raça humana e construiu, através dos tempos, relações dialógicas com a educação e a linguagem, se tornando parte integrante e identitária de cada sociedade.

Nesse contexto, o lazer demonstra seu caráter interdisciplinar no tópico de linguagens para a educação básica, ao estabelecer relações importantes com a construção das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, uma vez que emana uma gama de significados na compreensão das interculturalidades, presentes nas distintas regiões do Brasil e do mundo, como: as danças, festas, lutas, jogos, tecnologias de informação, cinema, relações étnico-raciais, ciências, patrimônio, cultura e a comunicação. Assim, a partir da experiência lúdica, vivenciada pelos sujeitos no tempo e espaço social, são contempladas interações locais, regionais e globais.

Dessa maneira, o lazer não é um fenômeno isolado: ele se manifesta em diferentes contextos de acordo com os sentidos e significados produzidos/reproduzidos pelas pessoas nas suas relações com o mundo. Tais considerações revelam que o lazer é um fenômeno dinâmico, complexo, dialógico, permeado de conflitos, tensões e ambiguidades (GOMES, 2010, p. 693-694).

Essa afirmação segue uma linha de raciocínio que dialoga com a educação, estabelecendo seu caráter de veículo conflitivo de construção e reconstrução de opiniões e saberes, onde o tradicional e o novo estão em constante embate reformulando pensamentos e desconstruindo inverdades. Os elementos que tencionam o entendimento do lazer, na concepção da autora, refletem uma leitura aproximada daquilo que acontece na educação.

O lazer compreende a vivência de inúmeras manifestações culturais que também incluem as práticas corporais como manifestação de subjetividades e identidades a partir do diálogo com um determinado contexto, tempo e espaço, ao assumir um papel singular para os sujeitos, grupos e instituições que as vivenciam (GOMES, 2008). Dessa maneira, as práticas corporais são tratadas no contexto da educação física, sendo compreendidas:

como uma forma de relação do ser humano com o mundo e de interação com outros sujeitos, que, ao possibilitarem a construção de sentidos e significados singulares, configuram-se como produções diversificadas da cultura. Suas diferentes manifestações assumem, no mundo contemporâneo, uma importância cada vez maior no cotidiano das pessoas e na história social. Constituindo subjetividades e identidades, quer seja na dimensão do **lazer**, quer seja na dimensão da saúde trabalho (BRASIL, 2015b, p.96, grifo meu).

Entendo o lazer como uma vivência de manifestações da cultura, que mantém relação com a educação, a partir das interações que dividem e experimentam, em vários aspectos, seja no campo da vivência lúdica ou na cultura corporal de movimento. Silva (2014) refere-se às práticas corporais como fenômenos ligados ao corpo, configurando-se em manifestações culturais como esportes, dança, jogos, ginásticas, artes marciais, acrobacias, dentre outros. Esses fenômenos culturais se comunicam por intermédio da linguagem corporal, ocorrendo, também, no tempo livre dos sujeitos.

De acordo com Hentz (2000), é pela linguagem que os sujeitos exteriorizam o pensamento, mudando o outro com a ação de sua linguagem, sendo, igualmente, transformado por ela e pela ação da linguagem do outro. Tal entendimento remete à compreensão dos sujeitos moldados por meio das relações sociais e conhecimentos historicamente construídos. É possível compreender a importância da linguagem como elemento estruturador das teias sociais, nas quais os sujeitos desenvolvem suas identidades e conquistam sua subjetividade. Para Hentz (2000), os conceitos envolvidos nas relações interpessoais se consolidam nos sistemas simbólicos criados por grupos sociais e são apropriados pelos sujeitos. Portanto, a subjetividade é construída a partir da interação que se estabelece entre os sujeitos. Para a autora, cada sujeito vai dando um novo significado aos conceitos que circundam as relações interpessoais, a partir de sua leitura de mundo e a relação com sua realidade.

A primeira versão do texto da BNCC corrobora com o uso da linguagem corporal como um meio para a ampliação do círculo social e para a vivência do lazer. Nesse sentido, a escola deveria preparar o estudante para:

Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de **lazer** e ampliação das redes de sociabilidade, formular e empregar estratégias para resolver desafios e incrementar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo (BRASIL, 2015b, p.97, grifo meu).

Interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de **lazer**, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e direito do cidadão (BRASIL, 2015b, p.98, grifo meu).

A versão preliminar do documento faz referência às práticas corporais, como forma de relacionamento entre o ser humano e o mundo, inclusive pelas interações com outros sujeitos de lugares e culturas diferentes que, ao permitirem esse intercâmbio construtivo de sentidos e significados singulares, acabam possibilitando produções diversificadas da cultura. Nessa perspectiva, o lazer é compreendido como “uma dimensão da cultura constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo” (GOMES, 2004, p.125).

Portanto, o lazer estabelece relações com as diversas dimensões de nossa vida cultural, como a política, a economia, o trabalho, a educação dentre outros. Gomes e Faria (2005) inserem o lazer no campo das práticas humanas como um intrincado labirinto de sentidos e significados, moldados e partilhados, por meio das interações subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes práticas e contextos sociais.

De acordo com Gomes (2014), as práticas corporais podem assumir a feição de lazeres, em decorrência dos significados e singularidades dados pelos sujeitos que as vivenciam ludicamente, em experiências de sociabilidade. Parece razoável entender o espaço escolar como o ambiente para desenvolver essas práticas a partir da experimentação das vivências de sociabilidade e da construção do conhecimento coletivo.

Nesse sentido, a BNCC apresenta entre os objetivos de aprendizagem específicos para o 5º Ciclo (1º, 2º e 3º anos do ensino médio) as práticas corporais. Durante os três anos do ciclo, a escola deverá propiciar ao estudante a oportunidade de:

Experimentar e criar/adaptar esportes de combate, bem como outras modalidades com potencial para o envolvimento em práticas de **lazer**.

Experimentar práticas corporais de aventura com potencial para o envolvimento em práticas de **lazer**.

Realizar, de forma autônoma, danças com potencial de uso do **lazer**.

Formular estratégias para resolver desafios a partir da combinação dos elementos rítmicos, musicais e gestuais de danças com potencial de uso no **lazer**.

Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentárias, organização) e tipos de danças com potencial de uso no **lazer**.

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças no âmbito do **lazer**, bem como as possibilidades de recriá-los (BRASIL, 2015b, p.111-114, grifo meu).

O texto apresenta o lazer em consonância com as experiências decorrentes de criações e adaptações de esportes de combate, bem como outras práticas envolvidas em contextos de lazer. Além disso, faz referência a práticas corporais de aventura a danças, com a proposta de formulação de estratégias para resolução de desafios, a partir da combinação de elementos rítmicos, gestuais, musicais, instrumentos, indumentárias e os tipos diferentes de danças e sua transformação histórica.

Parece apropriada essa informação para entender os meandros que o lazer traça, dentro dessa proposta, para o ensino médio, uma vez que ela ressalta elementos para o seu entendimento dentro do espaço escolar, como a dança, as práticas corporais, a música e, ainda, a evolução desses elementos, através da história e da interação, entre as diferentes culturas em espaços e tempos diferentes (GOMES, 2004). O texto aponta essas e outras manifestações culturais como detentoras de significados singulares que os sujeitos recriam e vivenciam ludicamente no tempo/espaço social. Nesse caminho, França (2003) afirma que o lazer apresenta aspectos educativos que contribuem para a compreensão e a intervenção no mundo a que estamos inseridos, além de possuir elementos e práticas corporais que colaboram para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, possibilitando a construção da cultura humanizada, socialização, princípios éticos e críticos sobre a sociedade.

Entendo ser possível essa interpretação, uma vez que vejo o espaço escolar como uma reprodução de micro sociedade, configurando-se, assim, como um espaço social, onde são reproduzidos e recriados eventos sociais. Para Lefebvre (2008), o tempo/espaço social é produzido em decorrência de interações entre as relações sociais e da natureza, ao mesmo tempo em que a sociedade produz a si própria, também se apropria e transforma a natureza.

Nesse sentido, o contexto social refletirá nas diversas nuances das práticas sociais, como as diversidades sociais, a sustentabilidade, as tecnologias, o lazer entre outros. Na escola, caberá ao componente curricular de geografia tratar dessas questões.

Nas Ciências Humanas, se estreitam as relações entre questões conceituais da Geografia e outros componentes curriculares a partir de problemáticas atuais como violência, diversidades sociais, trânsito, sustentabilidade, tecnologia, miséria, exclusão, trabalho, **lazer**, entre outras questões que necessitam de aportes sociológicos, filosóficos, históricos e geográficos, para não se tornarem ensaios fragmentados na leitura do contexto em que se inserem e que acontecem (BRASIL, 2015b, p.266, grifo meu).

Percebo que essa discussão está relacionada de uma maneira diferente, mas não menos importante, de abordar o lazer e sua representatividade no campo social e cultural. Na

opinião de Santos (2000), muitas práticas culturais podem colaborar na elaboração e construção de diferentes formas de lazer popular, se caracterizando em uma representatividade popular de se fazer cultura, por isso, fazer política. Assim, lazer também é política, podendo ser revolucionário ao propiciar mobilizações e mudanças sociais, em especial, quando se consideram os problemas sociais que assolam o Brasil e o mundo, o local e global. Dessa forma, por meio de diferentes experiências e relações, o lazer, de fato, dialogar com a educação, na reelaboração de valores, em uma direção de reconstrução de nossa sociedade, a partir do momento em que ele estabelece abordagens sociopolíticas e educativas, estimulando os sujeitos a refletirem sobre os problemas que atingem a sociedade.

Nesse contexto, se faz necessário enfatizar que, assim como as pesquisas no campo do lazer, a educação também não exerce um papel neutro na vida dos sujeitos. Suas intervenções sociais e políticas deixam marcas e produzem variados efeitos e transformações na maneira de pensar e agir dentro de uma sociedade.

4.2 A Base Nacional Comum Curricular: Seminários Estaduais

O ano de 2016 foi marcado por mudanças no cenário político, econômico e social brasileiro. Em 12 de maio, a presidenta Dilma Rousseff foi afastada do cargo, que passou a ser ocupado, interinamente pelo vice-presidente. Após ter o processo de impeachment votado e aprovado pelo Senado Federal, a presidente foi definitivamente afastada do cargo em 31 de agosto. O Brasil escrevia mais um capítulo de sua história política, com o segundo processo de impeachment a depor um presidente eleito democraticamente.

O vice-presidente Michel Temer (PMDB) assumiu o país com plenos poderes de nomear nova equipe de governo e gerenciar os recursos da União. Seu governo, no primeiro semestre, enfrentou um índice de 86% de reprovação, devido a diversas polêmicas que levaram a queda de ministros envolvidos com corrupção e também à criação de medidas impopulares. Destaco a polêmica proposta de reforma da previdência, que propõe regras mais rígidas para o benefício da aposentadoria no Brasil e, também, a Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (PEC 241/55), apresentada pelo governo para a contenção dos gastos obrigatórios. A PEC estabeleceu um teto para os gastos públicos, vinculando-os à inflação do ano anterior, pelos próximos 20 anos, a partir de sua aprovação e publicação. Em tese, isso significaria menos investimento da União em educação e pesquisa, além de outras áreas. É razoável afirmar que a implantação de uma política educacional em todo o território

nacional, nesse contexto, se configura em um desafio, levando-se em consideração as dificuldades financeiras em que se encontram a maioria dos estados brasileiros que não estão conseguindo arcar com as responsabilidades de prestação de serviços básicos como saúde, educação e segurança, além dos atrasos nos salários de servidores públicos.

A operação Lava-Jato deflagrou um número recorde de fases, realizando 16 operações durante o ano de 2016 (BRASIL, 2016c). Muitos nomes de expressão na política brasileira tiveram prisão decretada, entre eles o ex-presidente da câmara dos Deputados Eduardo Cunha (PMDB), que em 19 de outubro foi preso sob acusação de corrupção, lavagem de dinheiro e evasão fraudulenta de divisas (BRASIL, 2016c).

A crise das instituições brasileiras, somadas às reformas impopulares, galgadas à base de jantares custeados com dinheiro público no Planalto Central, além das medidas no mínimo questionáveis pela ausência de discussões, no âmbito da educação, como o Projeto de Lei Escola sem Partido e a Reforma do Ensino Médio, fizeram com que a juventude assumisse a responsabilidade pelo embate. Uma série de manifestações e ocupações de escolas por estudantes secundaristas foram registradas por todo o país. O Ministério da Educação chegou a adiar o Exame Nacional do Ensino Médio²³ (Enem) em algumas escolas, em decorrência do movimento estudantil. Um levantamento, realizado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas²⁴ (UBES), apontou que pelo menos 1.554 Escolas, Institutos Federais, Universidades Federais, Estaduais e Municipais foram ocupadas pelo movimento estudantil, em todo o país, durante a primavera secundarista (UBES, 2016).

Poucas alterações ocorreram em relação aos profissionais vinculados ao governo federal, Consed e Undime, entre a divulgação dos textos da primeira e da segunda versão da BNCC. Em relação aos sujeitos vinculados ao Ministério da Educação, apenas a função de Ministro de Estado sofreu alteração em relação à listagem anterior, razão pela qual, apenas esse cargo será apresentado novamente.

O professor Aloizio Mercadante, que havia atuado como Ministro da Educação no governo de Dilma Rousseff entre 2012 e 2014, retornou ao cargo em outubro de 2015 e permaneceu até meados de 2016, quando o governo federal foi assumido interinamente por

²³ É uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Criada em 1998, é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e para concorrer a bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) (BRASIL, s.d.b).

²⁴ Fundada em 25 de julho de 1948, na praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, é a entidade que congrega e representa todos os estudantes de instituições de ensino fundamental e ensino médio, ensino técnico e ensino pré-vestibular do Brasil (UBES, 2016).

Michel Temer. Mercadante é graduado em economia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com mestrado em ciências econômicas e doutorado em teoria econômica. É professor licenciado de economia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da (UNICAMP). Em sua produção acadêmica destacam-se artigos, livros e textos acerca de assuntos relacionados à sociedade e educação, inclusão digital, desenvolvimento sustentável, políticas sociais, combate à pobreza e à desigualdade social.

Apesar do curto espaço de tempo à frente da pasta no segundo mandato do governo Dilma (PT), o então Ministro Aloizio Mercadante conseguiu protocolar, antes de sua saída, a segunda versão da BNCC junto ao CNE, após meses de debates e contribuições, colhidas por meio do portal eletrônico da Base e de discussões realizadas com especialistas e associações do conhecimento (BRASIL, 2016d). Essas contribuições “foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)”, de acordo com as informações contidas na seção apresentação da terceira versão do documento (BRASIL, 2017c).

Em maio de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada, dando início aos seminários estaduais realizados nas cinco regiões da federação. Ao todo, foram realizados 27 seminários temáticos, um em cada estado da federação. Assim, o documento recebeu colaborações de mais de nove mil professores e especialistas da educação (CONSED; UNDIME, 2016).

A articulação e organização dos debates ficaram a cargo da Undime e do Consed, responsáveis por, ao final das discussões, elaborar o relatório final sintetizando todas as contribuições. A etapa de realização dos seminários estaduais foi precedida de um encontro para a formação dos coordenadores estaduais indicados pela Undime e Consed, que aconteceu em Brasília (DF), nos dias 20 e 21 de junho de 2016, no qual os coordenadores tiveram acesso à proposta de metodologia de trabalho sugerida para os seminários estaduais (CONSED; UNDIME, 2016).

Os seminários estaduais foram realizados para permitir, por meio de chamadas públicas, ampla participação dos setores ligados à educação nos debates referentes à BNCC. Assim, secretarias estaduais e municipais de educação, escolas privadas de ensino básico, profissionais de instituições ligadas à educação e a comunidade puderam contribuir para a construção do documento.

No momento da inscrição para a participação nos seminários, os interessados preencheram um questionário on-line com orientações relativas à leitura da BNCC. A recomendação, por parte do MEC, era que os participantes discutissem a fundo as propostas

do texto da BNCC e que apresentassem contribuições decorrentes dessas discussões, quanto à clareza dos objetivos de aprendizagem, em cada etapa de ensino (CONSED; UNDIME, 2016). No final dos seminários, a organização do evento em cada estado deveria enviar o relatório sistematizado à representação nacional do Consed e da Undime, que sintetizaram todas as colaborações em um relatório único entregue ao MEC.

Em relação aos profissionais vinculados a Consed, a ficha catalográfica da segunda versão apresenta, além dos nomes listados anteriormente, a pedagoga Nilce Rosa da Costa, atuando como secretária executiva do órgão. Com experiência na área de educação, desde professora de educação básica, coordenadora pedagógica até superintendente de educação do Estado do Tocantins, Nilce Rosa tem experiência em administração educacional, atuando, principalmente, na elaboração e planejamento de políticas educacionais.

No tocante à UNIDME, ocorreram alterações nos cargos de presidente das regiões Centro-Oeste e Sul. O primeiro passou a ser ocupado por Virgínia Maria Pereira de Melo, que é graduada em psicologia com pós-graduação em ciências da educação superior, psicologia experimental, metodologia do ensino superior e avaliação institucional. Além disso, possui experiência em avaliação institucional - ensino superior, psicopedagogia, política educacional, currículo, formação docente, educação infantil. O segundo cargo, presidente da região Sul, passou a ser ocupado por Celso Augusto de Souza de Oliveira, agrônomo e especialista em gestão pública municipal. Atuou como agente educacional do MEC, exercendo a função de supervisor estadual da rede de assistência técnica, para o monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação do Paraná.

De uma forma geral esses profissionais possuem formação em áreas de humanas e sociais, apresentam carreiras consolidadas na educação, atuando, em sua maioria, como professores do ensino superior, da educação básica e/ou como pesquisadores da área de ensino. Alguns estudos desenvolvidos por esses profissionais podem ser verificados na apresentação dos sujeitos da pesquisa como: educação integral, informática na educação, ensino fundamental, ensino médio e currículo.

Além dos profissionais envolvidos com a BNCC, por ocuparem função no Ministério da Educação, no Consed e na Undime, a segunda versão da BNCC dá créditos a 125 profissionais²⁵ espalhados pelo país, vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (universidades e institutos federais) e privadas, além de outros profissionais ligados ao Consed e a Undime. Denominados como “especialistas” e “assessores”, esse grupo ficou

²⁵ A lista completa dos profissionais pode ser consultada na ficha técnica da 2ª versão da BNCC.

sob a coordenação de Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG). A Figura 1 foi elaborada de forma a evidenciar a distribuição espacial por região desses profissionais.

Figura 3 - Distribuição espacial por região de pesquisadores assessores e especialistas que contribuíram na 2ª versão do documento



Fonte: Elaborado pelo autor

Mais de um terço dos profissionais estão vinculados a instituições localizadas na região sudeste do país. Se somados aos da região sul, a participação chega a 50%. São nessas regiões onde se encontram os estados com maior número de profissionais: 13 em Minas Gerais, 13 em São Paulo, 11 no Rio Grande do Sul e 10 no Rio de Janeiro. Os demais estados e o Distrito Federal possuem, em média, entre 2 e 4 representantes. Considero que este mapa pode ser reflexo da distribuição de IES pelo país, mas, também, pode representar a valorização de profissionais localizados nas regiões Sudeste e Sul em detrimento daqueles distribuídos pelo restante do país. O mapa permite visualizar, também, a maior participação

da região Sudeste na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, em relação a outras regiões do país.

Na segunda versão do documento, o lazer é citado em 27 oportunidades, ao longo do texto. Seu caráter interdisciplinar é, novamente, um destaque. Identifiquei o termo, em diferentes áreas do conhecimento, na educação básica e no ensino médio, especificamente: educação física, geografia, história e educação profissional e tecnológica. Dentro da seção “áreas de conhecimento e seus componentes curriculares na BNCC”, o lazer aparece na área de linguagens – educação física e uma vez na área de ciências humanas – geografia.

No que concerne à educação física, assim como acontece na primeira versão do texto da BNCC, o lazer aparece vinculado às práticas corporais centradas no movimento corporal, como pode ser observado no trecho a seguir:

Mais recentemente, o ensino da Educação Física passou a tematizar as práticas corporais na escola, concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem, em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. Dessa definição, destacam-se três elementos fundamentais que são comuns a todas as práticas corporais:

- a) apresentam como elemento essencial o movimento corporal;
- b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica;
- c) são produtos culturais vinculados com o **lazer**/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2016b, p. 100, grifo meu).

É possível afirmar que essa versão da BNCC apresenta um entendimento dessas práticas a partir de interfaces com o lazer, podendo se utilizar dos conhecimentos, produções e envolvimento dos estudantes, com as manifestações populares direcionadas na socialização e diversão. De acordo com Gomes (2014, p.9),

Assim, embora nem sempre exista uma palavra ou um conceito específico, as festas e celebrações, as práticas corporais, os jogos, as músicas, as conversações e outras experiências de sociabilidade podem assumir a feição de lazeres que têm significados e sentidos singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente.

Destaco a importância do lazer no entendimento dessas práticas colocadas aqui como manifestações populares e de relevante sociabilidade. Os estudantes se envolvem em

atividades nas quais a centralidade do processo de aprendizagem se apoia em conhecer outras culturas, experimentar aquilo que lhes parece diferente e no aprender se divertindo. Nesse sentido, o ambiente educacional deveria possibilitar condições para que, a partir do uso e apropriação do conhecimento, o aluno desenvolva habilidades para a prática corporal no seu tempo fora da escola.

Uso e apropriação: está relacionado ao conhecimento que possibilita ao/à estudante ter condições de realizar, de forma autônoma, uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao/à estudante a proficiência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no **lazer** ou para a saúde. Diz respeito àqueles conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também, para além delas (BRASIL, 2016b, p. 109, grifo meu).

As práticas corporais, conforme apontam Silva e Damiani (2005), representam uma relação de significados entre o lazer e a saúde, visto que as experiências que constroem o ser humano acontecem também por meio de práticas corporais. Essa construção, acrescentam as autoras, deve possibilitar a expressão do corpo, por meio de desafios, da sensibilização e de momentos, nos quais possam expressar sensações constituídas como práticas de lazer.

É o caso das danças e suas variações, um exemplo de prática corporal rítmica, que pode ser trabalhada, de maneira lúdica, dentro do espaço escolar, e pode levar os sujeitos a entenderem os significados e singularidades vivenciadas dentro de diferentes grupos, no tempo e espaço social destacado por Gomes (2011, p.19). Como demonstrado no texto da BNCC (2016b, p. 103, grifo meu),

Também as danças constituem o conjunto das práticas corporais tematizadas na Educação Física. Elas são caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças caracterizam-se por serem realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo estas duas últimas às formas mais comuns. Diferentemente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, estas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares, associados a cada uma das danças. Nesse sentido, é importante salientar que a Educação Física, neste documento, entende esse universo a partir das interfaces específicas com o campo do **lazer** e da saúde, ocupa-se dos conhecimentos que potencializam o envolvimento dos/as estudantes com manifestações populares dessas práticas, centradas na sociabilidade e na diversão.

Da mesma forma, temos as práticas corporais no meio líquido que, embora pouco praticadas nas escolas públicas, em âmbito nacional, apresentam potencial de uso nos momentos de lazer.

Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos/as estudantes do país terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o **lazer**. Essa afirmação não se vincula apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender, por exemplo, os esportes aquáticos, em especial a natação em seus quatro estilos competitivos, e, sim, à de experimentar “atividades aquáticas”. São, portanto, práticas centradas na ambientação dos/as estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água. (BRASIL, 2016b, p. 106, grifo meu).

Embora não seja uma realidade para a maioria das escolas públicas brasileiras, entendo as práticas corporais no meio líquido como importantes para a formação de consciência dos sujeitos, no que diz respeito à segurança, às técnicas de nado e procedimentos para o uso dessas práticas em situações de lazer. Nesse sentido, compreendo a importância de se trabalhar dentro do contexto escolar tais práticas, motivando os alunos a vivenciá-las também em atividades relacionadas ao esporte.

O esporte reúne tanto as manifestações mais “formais” dessa prática quanto as que lhe são “derivadas”. O esporte, como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença em meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras (“formais”), institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam um esporte, especialmente quando este é realizado no contexto do **lazer**, da educação e da saúde. O envolvimento com esse universo pode se sustentar nos mais diversos interesses, aspecto central a ser considerado nas aulas de Educação Física. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (BRASIL, 2016b, p. 104, grifo meu).

Há uma carência nas discussões relacionadas ao lazer e saúde, como destaca Carvalho (2003). De acordo com a autora, um ponto problemático a ser considerado nessa relação é a compreensão fragmentada e reducionista do conceito de saúde, o que a leva a afirmar que

existe uma necessidade de “construir outras formas de pensar, escrever e agir em lazer, visando à saúde” (CARVALHO, 2003, p.125). Entretanto, a associação entre práticas corporais e saúde tem estabelecido uma relação dialética difundida nos diversos meios de comunicação atuais. É repassada uma visão de que a melhor maneira de se ter uma vida saudável é por meio das práticas corporais como um hábito constante, o que reforça essa relação.

As práticas corporais, por si só, não são capazes de gerar saúde. Entretanto, essas práticas podem trazer benefícios para o nosso corpo; mas é preciso considerar as histórias das pessoas, seus desejos, sem se deixar levar modismos, nem pelos determinismos, sem qualquer tipo de reflexão crítica (MENDES, 2007, p. 132).

Nessa direção, entendo ser possível a compreensão de relações entre lazer, saúde e educação dentro do contexto escolar, a partir do caráter pedagógico e reflexivo que estabelecem entre si.

As práticas corporais representam uma possibilidade fundamental para a educação, o lazer e para a manutenção da saúde. Mais do que isso, possibilitam o desenvolvimento da condição de humanidade, dado que o gênero humano, mais do que a espécie humana, permanece constituindo-se a partir de um conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 22).

As autoras afirmam que essas práticas são “fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possíveis” (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24). Nessa perspectiva, as práticas corporais devem propiciar ao corpo a possibilidade de se expressar, por meio de interações, entre diferentes grupos sociais e em diferentes espaços, o que torna relevante compreender a importância do caráter lúdico dessas práticas. De acordo com Santin (1994, p.87), “cada ato lúdico é novo e original, jamais repetido”. Assim, as vivências lúdicas se configuram em experiências inovadoras que contribuem para uma educação que busca a formação dos sujeitos, a interação com o outro, os cuidados com a saúde e a superação da instrumentalização do corpo.

Na área do conhecimento de ciências humanas – geografia na educação básica, o lazer estabelece uma relação com o cotidiano dos sujeitos, centrado nas relações de pertencimento,

âmbito familiar, comunidade, escola, trabalho e até nos deslocamentos a caminho da escola ou de volta pra casa.

Tendo como um dos princípios da escolarização a formação de estudantes capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida, a primeira referência de leitura do lugar acontece a partir de onde o sujeito se situa e onde estabelece relações, o que pode ser no âmbito familiar, comunitário, na escola, no trabalho, nos deslocamentos, nas situações de **lazer** ou de qualquer outra prática social. Desse modo, na BNCC, os lugares de vivências são a referência a partir da qual e com a qual são abordados os conhecimentos geográficos. Essa abordagem favorece, ainda, a contextualização de conhecimentos de que tratam as Diretrizes, possibilitando sua transformação e recriação (BRASIL, 2016b, p. 161, grifo meu).

Nesse contexto, as situações de lazer, de forma análoga às situações de trabalho, da escola e outras, são consideradas práticas sociais inerentes à vida cotidiana dos estudantes e, como tais, uma equação que “precisa ser situada em cada tempo/espaço social” (GOMES, 2014, p. 8). Portanto, o diálogo é construído considerando os lugares de vivência e as referências estabelecidas (conhecimentos geográficos). Essa abordagem favorece a contextualização de saberes, possibilitando sua transformação e sua recriação no tempo/espaço. Nesse sentido, Rolim (1989, p.100) acredita que as atividades de lazer apuram “o senso de realidade, de vida e de sociabilidade, ativando e desenvolvendo essas tendências em consonância com a história pessoal de cada um e o contexto socioeconômico e político, no qual se acha inserido”.

O lazer também está presente no componente curricular – geografia para os anos iniciais do ensino fundamental:

Os saberes da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e outras áreas do conhecimento, concorrem para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios, que permitem atribuir sentidos para as dinâmicas das relações entre pessoas, grupos sociais e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e **lazer**. As vivências e as experiências dos/as estudantes, de diferentes contextos, contribuem para a compreensão de fenômenos naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos. Além disso, contribuem para o uso de múltiplas formas de expressão, seja por meio dos mapas oficiais e formais e das cartografias sociais que demarcam identidades e percepções culturais sobre e nas paisagens, seja, ainda, na utilização de linguagens diversas (BRASIL, 2016b, p. 310, grifo meu).

Percebo que nessa versão da BNCC, para o componente curricular geografia, há a vinculação do lazer às práticas sociais, compreendendo esse tempo/espaço social como um

ambiente cultural propício para fomentar a compreensão de fenômenos de diversas naturezas, a partir das experiências vividas pelos estudantes.

Diferente do que ocorre na primeira versão, o componente curricular de história também aparece como outro representante das ciências humanas que estabelece relações com o lazer. Em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos históricos estabelece, entre outros objetivos:

Identificar formas de **lazer** características dos espaços de sociabilidade em que se insere em diferentes temporalidades.

Compreender como as práticas de **lazer** se transformaram ao longo do tempo.

Identificar as diferentes atividades realizadas na cidade, para fins de produção, comércio, cultura, educação e **lazer** (BRASIL, 2016b, p. 300-303, grifo meu)

O componente curricular de história se insere na composição e formulação desse diálogo com o campo do lazer quando propõe a identificação das características dos espaços de sociabilidade em diferentes temporalidades, a compreensão de como as práticas de lazer se transformaram, ao longo do tempo e de como eram realizadas as diferentes atividades de lazer nas cidades. Entendo ser importante que os estudantes pesquisem e aprendam como o divertimento e as brincadeiras estiveram presentes na história da humanidade e, ainda, identificar e compreender as diferentes atividades realizadas na cidade, para fins de cultura, educação, produção, comércio e lazer.

Como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais e finais de ensino fundamental, o lazer aparece em conformidade com as transformações dos esportes, suas possibilidades de recriação, bem como sua organização e a prática de suas diferentes manifestações culturais. Para os anos iniciais, os objetivos consistem em “reconhecer a diversidade dos esportes presentes na contemporaneidade e suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer)” (BRASIL, 2016b, p. 245) e para os anos finais “compreender as transformações dos esportes, as possibilidades de recriá-los, bem como as implicações na organização e na prática das suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer)” (BRASIL, 2016b, p. 384).

Além disso, o texto revisado da BNCC propõe, para os anos finais do ensino fundamental, o uso das “práticas corporais, para potencializar o envolvimento, em contextos de lazer, e a ampliação das redes de sociabilidade e a promoção da saúde” (BRASIL, 2016b, p. 382). A proposta previa, assim, que além das aulas tradicionais, em que os alunos são

efetivamente realizadores de alguma prática corporal, o componente curricular também abriria espaço para uma abordagem que possibilitaria um aprofundamento nas discussões sobre essas práticas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os/as estudantes têm maior capacidade de abstração em relação aos anos iniciais, assim como maior capacidade de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos/às estudantes um maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola. No entanto, essa concepção não costuma fazer parte das aulas de Educação Física, quando essas se restringem ao ensino de alguns fundamentos dos esportes mais tradicionais, como futebol, voleibol, basquetebol e handebol, distribuídos ao longo do ano letivo e, ainda, centrados exclusivamente na perspectiva procedimental (saber fazer). Ao contrário dessa tradição, a proposição da BNCC consiste na diversificação das práticas corporais tematizadas e na abordagem das dimensões de conhecimentos que organizam os objetivos de aprendizagem do componente Educação Física. Cabe destacar que a BNCC prevê a garantia de uma aprendizagem efetiva de algumas práticas corporais, escolhidas pelo coletivo da escola, que oportunizam ao/à estudante participar, de forma proficiente e autônoma, em contextos de **lazer** e saúde (BRASIL, 2016b, p. 382, grifo meu).

Diante da interface que o lazer estabelece com o texto da BNCC em sua segunda versão é pertinente ressaltar as possibilidades de integração com o ensino médio, a partir da educação profissional e tecnológica. Aqui, as unidades curriculares perpassam entre abordagens referentes a assuntos como qualidade de vida, desenvolvimento social, comunicação, cultura e lazer.

Os eixos de formação do Ensino Médio, definidos a partir das dimensões apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – atravessam, também, toda a estrutura da EPT – Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente, os cursos de EPT de Nível Médio estão organizados em 13 eixos tecnológicos, constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Cada eixo apresenta um núcleo politécnico comum que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social. O núcleo politécnico possibilita a articulação e a integração entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que integram as Unidades Curriculares da BNCC e os conhecimentos vinculados à EPT. A Língua Estrangeira Moderna é um exemplo de elemento constituinte de um núcleo politécnico, que faz parte tanto da formação geral quanto da formação profissional. Para ilustrar aspectos comuns dos referidos eixos tecnológicos é possível pensar em áreas temáticas tais como: qualidade de vida e sustentabilidade; infraestrutura, controle, processos e produção industrial; gestão, **lazer** e desenvolvimento social e comunicação e cultura. Cada uma dessas áreas temáticas abarca diversos eixos (BRASIL, 2016b, p. 497, grifo meu).

No que tange a área temática gestão, lazer e desenvolvimento social, o texto esclarece que:

A área temática gestão, **lazer** e desenvolvimento social estuda as tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão; tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação; e tecnologias relacionadas a atividades sociais e educativas. Essa área contempla os eixos tecnológicos Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Turismo, Hospitalidade e **Lazer** e incorpora a abordagem de conhecimentos com foco na historicidade e na cultura, nas línguas estrangeiras, no cooperativismo e associativismo e na gestão de qualidade (BRASIL, 2016b, p. 498, grifo meu).

Dentro desse contexto, o lazer é entendido como conteúdo a ser ministrado durante o curso e não como uma vivência lúdica, se tornando mais uma área de oportunidade de trabalho para os egressos desse nível de ensino. Mascarenhas (2005, p.230) afirma ser essa lógica educacional perversa e resultante das tensões entre capital e trabalho, configurando-se em uma reprodução da “forma dominante de apropriação do tempo livre”, enquadrando os sujeitos na relação, “das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais produzidas pelo capitalismo”.

Em contrapartida, o lazer também é discutido no âmbito das manifestações da cultura corporal, no componente curricular de educação física no ensino médio. O protagonismo comunitário e o posicionamento político são apresentados como características dos jovens, que como:

estudantes do Ensino Médio trazem para as aulas um conjunto de experiências com a Educação Física que influenciam a relação com o componente e seus conteúdos nessa etapa, mas também podem transformar, no transcurso desse ciclo, o modo como lidam com esse universo e com os próprios corpos. Para muitos, esta é a última chance de acessar um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre a Educação Física e, por tal motivo, não se pode abrir mão de lhes oferecer o máximo de oportunidades possíveis, para que estabeleçam uma relação qualificada com a cultura corporal de movimento. Nesse contexto, é imprescindível considerar que os jovens dispõem de capacidades ampliadas de ler o mundo, de possibilidades de dimensionar os problemas que afetam os grupos mais próximos e mais distantes, bem como de ajudar a vislumbrar alternativas de solução de problemas de diferentes naturezas. Dessa forma, o exercício de um protagonismo comunitário é particularmente importante no Ensino Médio como um todo e, na Educação Física, de forma particular. Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o **lazer** ou a organização autônoma e autoral, no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento, permitirá a expressão e o cultivo dessas atuações (BRASIL, 2016b, p. 524, grifo meu).

Como destacado na versão revisada:

Particularmente no Ensino Médio, a escola deve contribuir para que o/a estudante compreenda e valorize as regras que organizam a vida democrática, em uma sociedade republicana. Presente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa preocupação fica particularmente evidente nessa etapa. Não se trata, porém, de apenas tematizar assuntos relacionados a essa dimensão da prática social (por exemplo, o fato de a Constituição Federal de 1988 colocar o **lazer** como direito social e o fomento das práticas esportivas formais e não formais como dever do Estado) e, sim, da implementação de estratégias didáticas centradas em promover o trabalho colaborativo e autônomo, em que direitos, deveres e responsabilidades sejam discutidos e acordados em contextos de debate público, mediante argumentação, formulação de propostas e a tomada de decisão em função de interesses comuns pautados na alteridade (BRASIL, 2016b, p. 525, grifo meu).

Por conseguinte, os objetivos de aprendizagem do componente educação física no ensino médio foram organizados de forma a assegurar ao discente uma formação que possibilite “usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer, para a ampliação das suas redes de sociabilidade e para a promoção da saúde” e “interferir na dinâmica da produção da cultura corporal de movimento local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para a promoção das práticas de lazer, reconhecendo-as como um direito do cidadão” (BRASIL, 2016b, p. 526-527), entre outros objetivos.

O documento traz uma abordagem sociopolítica para a análise, a partir do momento em que propõe a implementação de estratégias didáticas centradas em promover o trabalho colaborativo e autônomo. Então, direito e deveres devem ser pautados em acordos estabelecidos a partir do debate público. Entendo, tal ato, como uma estratégia do Estado em repassar ou dividir responsabilidades com outras esferas sociais.

Nesse contexto, se faz necessário recorrer ao estudo da lei e aprofundar debates com os alunos, no sentido de salientar a importância de documentos e acordos construídos coletivamente, mas, principalmente, em reconhecer e fazer valer o que a lei determina, o lazer como direito social e fomento de práticas esportivas formais e não formais como dever do Estado previsto na Constituição Federal. Segundo Gomes e Isayama (2015), o lazer está previsto na Constituição, ao lado de direitos sociais como a educação e a saúde, e, pela lei, era esperado que trabalhadores rurais e urbanos tivessem remuneração suficiente para atender suas necessidades básicas, entre elas o lazer.

Os objetivos de aprendizagem, em que o vocábulo lazer aparece, se desdobram em objetivos específicos dentro do mundo dos esportes, mundo das práticas corporais de aventura e o mundo das danças, descritos a seguir:

- Experimentar e recriar uma ou mais modalidades dos esportes de combate, bem como outros esportes com potencial para o envolvimento em práticas de **lazer**.
- Fruir e apreciar a prática esportiva diversificada em contexto de **lazer**, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2016b, p. 548, grifo meu).
- Experimentar práticas corporais de aventura com potencial para o envolvimento em contextos de **lazer** (BRASIL, 2016b, p. 555, grifo meu).
- Experimentar diversas danças com potencial de uso no **lazer**.
- Apreciar a pluralidade das danças realizadas pelos diferentes grupos e povos no contexto do **lazer** e do divertimento.
- Realizar, de forma proficiente, as danças escolhidas pelo coletivo da escola com potencial de uso no **lazer** (BRASIL, 2016b, p. 557-558, grifo meu).

O documento apresenta o lazer, em consonância com as experiências decorrentes de criações e adaptações de esportes de combate, bem como outras modalidades com potencial, para o envolvimento em práticas de lazer, e, ainda faz referência às práticas corporais de aventura e os tipos diferentes de danças realizadas pelos diferentes grupos e povos.

Laban (1990) traçou uma proposta de dança educativa, no começo do século XX, na qual o ideário principal consistia de uma ligação entre o conhecimento intelectual e a criatividade do sujeito. Esse elo permitia ao educando perceber as sensações envolvidas, na sua expressão dramática, quer na dança teatral ou na dança comunitária. Para ele, a partir da percepção que se cria por meio da vivência e internalização dos movimentos, que se traduz na qualidade desses, o aluno pode ser educado, por intermédio desses mesmos movimentos, e da linguagem da dança.

Nesse contexto, considero importante trabalhar a dança na escola, em uma perspectiva artística e educativa, nas quais o aluno poderá compreender essa prática corporal como uma arte carregada de expressão e significados. A desvinculação entre o artístico e o educativo implícito nas concepções utilizadas por professores de dança reforça a ideia do ensino dessa prática corporal como meio, recurso, instrumento. Portanto, ao ressaltar a dança, na escola, como diferente e criativa, em uma perspectiva de não ter a finalidade de formar artistas, acaba negando a sua importância dentro da educação, como área de conhecimento que se traduz em arte (MARQUES, 2003).

Compreendo que a dança na escola deve ser diferente da ensinada, por exemplo, no balé clássico, que é pautada em movimentos perfeitos e de alto grau de dificuldade na execução. Na escola, a plástica e tonicidade dos movimentos no ensino da dança não deverão se constituir em apresentações performáticas, ou na avaliação quantitativa como finalidade desse processo. Aqui, o aluno poderá experimentar conhecer e se reconhecer no movimento constitutivo dos diferentes tipos de danças e, ainda, interagir com diferentes grupos sociais por meio dela. A ideia aqui é que o conhecimento em dança estabeleça relação com o conhecimento por intermédio da dança, problematizando e articulando possibilidades de relações entre educação, arte, aluno e sociedade. Sem conhecimento em dança, “ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo” (MARQUES, 2003, p. 26).

Sobre os esportes de aventura, a mídia é um elemento a ser considerado como vitrine de novas modalidades esportivas e, conseqüentemente, se traduz em uma ferramenta de incentivo ao consumo dessas práticas. Fernandes (1998) aponta que os meios de comunicação se configuram em produtores de propagandas e programas e assim protagonizam o consumo dos esportes de ação e de aventura ligados à natureza, além de transformar essas modalidades em espetáculo esportivo e em produto de consumo. Esse processo é o que Marcellino (2011) entende como a transformação do lazer em mercadoria. A lógica do mercado estabelece um lazer de modo a utilizar o meio ambiente como instrumento e produto a ser consumido. Entendo que os profissionais da educação podem contribuir na revisão de valores e significados dessa concepção mercadológica do lazer. Sua ação pedagógica pode proporcionar, por exemplo, noções sobre meio ambiente, como os cuidados com a redução, reutilização e reciclagem do lixo e ainda auxiliar o acesso dos sujeitos ao lazer e aos esportes de aventura em consonância com o descanso, o divertimento e o desenvolvimento, sob a ótica da educação.

A relevância de se analisar as duas primeiras versões da BNCC se configura em um exercício pautado no interesse em compreender os desdobramentos decorrentes das discussões e contribuições impressas nos documentos até então. Entretanto, entendo que o documento mais importante desse trabalho é a terceira versão, que apesar de apresentar um desmembramento do ensino médio que se encontra em formulação, no que tange a educação infantil e o ensino fundamental está aprovada e homologada pelo Ministério da Educação desde dezembro de 2017.

4.3 A Base Nacional Comum Curricular: Agora é pra valer

O contexto histórico brasileiro de 2017 começa tão intenso quanto nos anos anteriores, não sendo menos importante e nem deixando de colaborar com fatos relevantes na escrita da conturbada história contemporânea brasileira. O ano começa com o falecimento, logo em janeiro, do ministro e relator da Lava-Jato no Superior Tribunal Federal (STF), Teori Zavascki, que morreu em um acidente aéreo, no litoral do Rio de Janeiro. Posteriormente, sua cadeira no STF foi ocupada pelo ministro Alexandre de Moraes. Esse acontecimento marcou o Brasil, pois, em um primeiro momento, diversas foram as suspeitas de que o ministro poderia ter sido alvo de um atentado²⁶, em virtude do processo, no qual era relator, ser objeto de interesse de partidos e figuras políticas nacionais, além de envolver diversas empresas. Por circunstância desse acidente, a relatoria da Lava-Jato trocou de mãos ficando a cargo do ministro Edson Fachin, após sorteio realizado no STF.

O Ministro Edson Fachin pede, em abril, com base nas delações da empreiteira Odebrecht, a abertura de uma investigação contra vários políticos brasileiros. Na lista estavam 03 ex-presidentes, 08 ministros, 03 governadores, mais de 25 senadores e 40 deputados (BRAZILIENSE, 2017).

A toque de caixa, o governo Temer encaminhava mais reformas ao Congresso. Trabalhadores de todo o país promoveram uma greve geral, em protesto às reformas trabalhistas e previdenciárias. Em maio, a reforma da previdência foi aprovada em comissão especial na Câmara dos Deputados, mas o texto ainda precisaria ser analisado e debatido em dois turnos do plenário, na câmara, o que acabou não ocorrendo em 2017 e nem em 2018 por falta de apoio da base aliada para a aprovação do projeto.

A crise financeira abalou o funcionalismo público estadual. Diversos estados, entre eles Minas Gerais, registraram atrasos e escalonamentos nos pagamentos dos servidores, inclusive em relação ao décimo terceiro salário. Profissionais da educação se veem deixados de lado mais uma vez. Por não ser prioridade na máquina pública não lhes é garantido nem o mínimo dos seus direitos, que é o de receber pelo trabalho realizado.

²⁶ O relatório divulgado em janeiro 2018 pelo Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos, órgão subordinado à Força Aérea Brasileira, atribuiu uma possível desorientação espacial do piloto da aeronave e condições meteorológicas desfavoráveis como causas prováveis do acidente (AMARAL, 2018).

Sobre a educação, a Organização Não Governamental (ONG) Todos Pela Educação²⁷, baseada em dados relativos à prova Brasil do Sistema de Avaliação da Educação Básica²⁸ (Saeb) de 2015, divulgou uma queda no quantitativo de municípios da federação na qual menos de 25% dos estudantes consegue atingir níveis satisfatórios de aprendizagem adequada em língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental. De acordo com a ONG, esse número passou de 56% para 13% (BRAZILIENSE, 2017).

O mês de fevereiro foi marcante para a educação, com a aprovação pelo Senado Federal e o sancionamento pelo presidente da Medida Provisória (MP)²⁹ 746/2016 que reestrutura o ensino médio no Brasil. A MP alterou pontos relevantes, como a carga horária de 800 para 1400 horas aula anuais e ainda reduziu o número de disciplinas obrigatórias nessa etapa de ensino (BRASIL, 2017e). A aprovação da MP ocasionou uma onda de protestos pelo país, dentre eles, a ocupação de várias escolas públicas.

Em março de 2017, o MEC anunciou mudanças relevantes no Enem. O órgão deixou de divulgar notas por escolas a partir de 2017, impedindo o uso do exame como instrumento de avaliação das instituições de ensino médio. Outra novidade, foi à aplicação das provas, em dois domingos consecutivos, ao invés da aplicação em dois dias seguidos, em um único fim de semana (BRASIL, 2017f).

Em abril desse ano, de acordo com levantamento realizado pela ONG Todos Pela Educação, o Brasil se viu diante de um quadro preocupante para a educação: o país não conseguiu bater a meta prevista pelo Plano Nacional de Educação, no qual estava previsto que, até 2016, o número de jovens e crianças fora da escola deveria ser igual a zero. O IBGE demonstrou que 2.486.245 de crianças e jovens continuavam fora da escola (BRAZILIENSE, 2017).

Um relatório divulgado em junho pelo Observatório do Plano Nacional de Educação apontou que o PNE não conseguiu avançar em 24 de suas 30 metas e estratégias previstas para o ano de 2017 (OPNE, s.d.). Por outro lado, em julho, o Congresso Internacional de

²⁷ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento que congrega diversos setores da sociedade, desde gestores públicos, profissionais da educação até profissionais de imprensa e empresários (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s.d).

²⁸ O Saeb “é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (INEP, 2017).

²⁹ A Medida Provisória é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período (DEPUTADOS, s.d).

Educação reuniu um milhão e duzentos mil participantes, entre eles professores e especialistas, em Votuporanga – São Paulo, onde um dos temas de destaque foi a educação socioemocional³⁰.

Em agosto, uma pesquisa sobre o uso das tecnologias nas escolas de educação básica, realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação³¹ apontou que, no ano de 2016, 52% das escolas de educação básica no Brasil, utilizavam telefones celulares em atividades com os alunos e que o uso da internet, no aparelho, registrou um salto de 10%, no mesmo ano (BRAZILIENSE, 2017).

Em setembro, um estudo realizado pela Organização, para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OCDE), intitulado “Um olhar sobre a educação”, demonstrou que, a média salarial dos professores brasileiros fica atrás de países da América Latina como Chile, Colômbia, Costa Rica e México (BRAZILIENSE, 2017).

Apesar de todos os acontecimentos ocorridos durante o ano, talvez o mês de dezembro tenha sido o mais emblemático para a educação. Após dois anos de tramitação, a Base Nacional Comum Curricular é aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação, com exceção do excerto correspondente ao ensino médio, que ainda está em fase de discussões. O novo documento apresenta, em sua proposta, uma organização baseada em áreas de conhecimento e competências que devem ser ensinadas nas diversas etapas do ensino infantil e fundamental. Para a educação básica, inclusive para o ensino médio, é esperado o desenvolvimento de dez competências gerais, voltadas para o desenvolvimento pessoal e social do aluno como, por exemplo, princípios éticos, empatia e participação política e cultural.

Assim, como realizado para as versões anteriores, a partir da ficha técnica disponível na terceira versão da BNCC analisei os profissionais envolvidos na elaboração do texto. Cabe ressaltar que a ficha técnica presente no início do documento homologado apresenta apenas três profissionais vinculados ao MEC, dá destaque ao apoio dado pelo Movimento pela Base no processo das discussões e apenas cita a parceria com as instituições Consed e Undime, sem relacionar quais pessoas estiveram envolvidas no processo. No final do documento é apresentado o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, os responsáveis pela redação do documento e pela leitura crítica e, ainda, são

³⁰ O desenvolvimento de competências socioemocionais relaciona-se com as habilidades do indivíduo de compreender e lidar com suas próprias emoções e de se relacionar com os outros (FIALCOFF, 2018).

³¹ Departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (CETIC.BR, s.d).

apresentadas as fichas técnicas dos textos anteriores da BNCC. A diferença existente nestas informações em relação ao texto referente ao ensino médio está na apresentação do CNE como participante do processo e a exclusão do apoio do Movimento pela Base.

Portaria publicada pelo MEC de nº 790/2016 em 28 de julho instituiu o Comitê Gestor a Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio com o objetivo de acompanhar os debates estaduais da segunda versão preliminar da BNCC e enviar proposta final do documento ao CNE, além de contribuir com as discussões para a reforma do ensino médio. Entre as atribuições do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio destaque: dar suporte e acompanhar as discussões referentes à BNCC nos estados e distrito federal, selecionar e convidar especialistas para palestrar e discutir temas específicos do documento em debate, propor orientações e diretrizes para a elaboração e implementação da versão final da BNCC e da reforma do ensino médio nas redes de ensino públicas e privadas (BRASIL, 2016e).

Em relação aos profissionais do Ministério da Educação, todos são da equipe escolhida pelo presidente Michel Temer, a começar pelo Ministro de Estado, José Mendonça Bezerra Filho, que atuou no MEC entre 12 de maio de 2016 e 05 de abril de 2018. Graduado em administração de empresas e em gestão pública, sua carreira foi construída no meio político. Como deputado federal propôs a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para estudantes de autarquias municipais, órgãos públicos com autonomia administrativa, e apresentou o Projeto de Lei (PL) 6.275/2013, que sugere uma alteração na LDB para estipular para seis anos a idade máxima para alfabetização na rede pública de ensino. A proposta se contrapõe ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e ao PNE, que consideram o terceiro ano do ensino fundamental, quando a criança tem cerca de oito anos, como limite para a alfabetização plena. Coordenador do comitê Impeachment já e líder da oposição no Congresso, em 2015, foi citado na 23ª fase da Operação Lava Jato, por seu nome constar em planilhas da construtora Odebrecht. Ao deixar o cargo, o Ministro lembrou as principais ações de sua gestão, como a Reforma do Ensino Médio e a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Entregou a BNCC no dia 03 de abril ao Conselho Nacional de Educação.

O cargo de Secretária Executiva do Ministério da Educação foi exercido pela professora Maria Helena Guimarães de Castro, entre maio de 2016 a maio de 2018. Graduada em sociologia e mestre em ciência política, é professora aposentada da UNICAMP, onde atuou como pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. Foi Conselheira Titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2016), Secretária de Educação do

Estado de São Paulo de 2007 a abril de 2009. Membro do Comitê Científico da Associação Brasileira de Avaliação Educacional, participou do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e também de vários comitês internacionais ligados à educação na UNESCO e na OCDE. É Membro da Academia Brasileira de Educação, desde 2005 e da Academia Paulista de Educação, desde 2015. Possui experiência e trabalhos na área de ciência política, com ênfase em políticas públicas, principalmente nos temas: educação no Brasil, política social, avaliação, políticas públicas e educação, e estudos internacionais comparados. Em sua produção acadêmica destacam-se pesquisas sobre os Planos Nacional e Estadual de Educação, a Reforma do Ensino Médio e a implantação do Enem no Brasil, políticas públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira.

O último nome que consta na relação do MEC é o de Rossiele Soares da Silva, que atuou como Secretário de Educação Básica de 2016 a maio de 2018, época na qual assumiu o Ministério de Educação. Graduado em direito com pós-graduação em gestão e avaliação educacional, é conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE, no qual atuou diretamente na política de reformulação do novo ensino médio, sancionada em fevereiro de 2017, e na Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e ensino fundamental, homologada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017. Foi Secretário de Estado de Educação do Governo do Amazonas e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas de agosto de 2012 até maio de 2016. Tem experiência em gestão pública, com destaque na área de avaliação, inovação, tecnologia e planejamento educacional. Possui experiência em direito, com ênfase em direito internacional e direito público. Em sua produção acadêmica, destacam-se trabalhos relacionados à educação no ensino médio e políticas públicas para o ensino fundamental.

Além da parceria do Consed e da Undime, presentes nas duas versões anteriores do documento, a terceira versão expõe o apoio do Movimento pela Base, grupo não governamental formado por profissionais e instituições que atuam na área da educação e que desde 2013 promove estudos, pesquisas e debates junto aos gestores de escolas, professores e alunos com a finalidade de fomentar a construção da BNCC. O movimento conta com a participação de organizações da sociedade civil, entidades sem fins lucrativos, vinculadas a empresas da iniciativa privada, professores, gestores municipais, estaduais e federais, pesquisadores e especialistas em políticas públicas, avaliações e currículo (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, s.d).

De acordo com a apresentação constante na versão homologada do documento, a segunda versão da BNCC, publicada em maio de 2016, passou por diversos debates

promovidos pelo Consed e Undime, além de receber a contribuição de especialistas do Brasil e de outros países (BRASIL, 2017c). Em relação às discussões no âmbito dos estados, os seminários,

aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão. Seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB (BRASIL, 2017c, p.5).

Os autores envolvidos na construção da terceira versão da BNCC possibilitam leituras diferentes em relação aos seus antecessores, devido à formação, com caráter mais voltado para áreas de exatas, direito e formação empresarial, a começar pelo cargo de Ministro da Educação ocupado no período por Mendonça Filho, formado em administração de empresas, com experiência na área empresarial, carreira consolidada na política, e sem ligação anterior com a educação. Esse é um dos elementos que permite entender o descaso do governo Temer (PMDB) com alguns setores da sociedade, dentre eles a educação.

Vale ressaltar que, sob o comando de Mendonça filho, o MEC separou o ensino médio da educação infantil e do ensino fundamental, desconsiderando todo um trabalho anterior de debates, análises e contribuições que já havia se consolidado na segunda versão da BNCC fragmentando, “o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica” (ANPEd, 2017).

Na terceira versão da BNCC (denominada Educação é a Base), específica para a educação infantil e para o ensino fundamental, a palavra lazer é citada em 15 oportunidades, sendo 10 vezes no componente curricular de educação física e o restante nas disciplinas de língua inglesa, geografia e história.

É perceptível a relevância da educação física para a discussão do lazer no contexto da BNCC. O vínculo entre eles é estabelecido logo no início da seção “educação física – a etapa do ensino fundamental”, quando os autores frisam que:

A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Há três elementos fundamentais comuns às

práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o **lazer**/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental (BRASIL, 2017c, p. 171-172, grifo meu).

Assim, o lazer aparece na disciplina de educação física estabelecendo relações de aproximação e identificação com as práticas e movimentos corporais realizadas no tempo livre após as obrigações cotidianas. Por essa perspectiva, o envolvimento dos sujeitos ocorre em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental, conferindo aos sujeitos uma dimensão de conhecimentos e experiências de múltiplos sentidos e significados por meio de diferentes manifestações da cultura corporal do movimento. Portanto:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de **lazer** e saúde (BRASIL, 2017c, p. 172, grifo meu).

Uma compreensão daquilo que seja cultura corporal do movimento pode ser observada nas noções de técnicas corporais de Mauss (2003, p.416), por meio das quais o autor afirma que “o repouso é a ausência de movimentos, o movimento, a ausência de repouso”. É fundamental entender, aqui, a importância das técnicas corporais para a sociedade e a eficácia simbólica que cada técnica irá representar e suas necessidades. Daolio (2004) defende a ideia da educação física como uma disciplina escolar e a escola como espaço e tempo de desenvolver cultura. Nessa lógica, os sujeitos poderão experimentar os conteúdos relacionados à dimensão corporal: jogo, ginástica, esporte, dança e luta. Além disso, respeitando o princípio da alteridade, como em Betti (1999), que compreende o outro como um ser igualmente capaz de produzir cultura, Daolio (2004) defende as diferenças de movimentos, entre sujeitos, como elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, por trazer para esta prática pedagógica a diversidade da cultura corporal de movimento do grupo.

O esporte também aparece em destaque na disciplina de educação física, para a educação básica, na qual estabelece relações com o lazer, ao propor a sua importância e presença nos meios de comunicação, em que a competitividade de jogos oficiais ficam em evidência:

Por sua vez, a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do **lazer**, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (BRASIL, 2017c, p. 173, grifo meu).

Ramos e Isayama (2009, p.379) ressaltam que “o esporte é uma manifestação cultural de grande importância nos dias de hoje e está presente em diversos espaços de atividades humanas, como clubes, federações, confederações, escolas, academias, empresas, igrejas, asilos, prisões, organizado formal ou informalmente”. Os autores compreendem que apropriação do esporte pelos sujeitos surge na literatura decorrente das diferentes possibilidades de apropriação da prática esportiva.

Ramos e Isayama (2009) citam Bracht (1989) e Betti (1993) que propõem uma explicação dual para classificar o esporte. Ambos acreditam em duas possibilidades para a sua caracterização, como de alto rendimento ou de espetáculo, ou enquanto atividade de lazer. Entretanto, o esporte escolar vincula-se, de uma maneira geral, a uma concepção que se aproxima ao alto rendimento. Bracht (1989) ainda afirma ser essa conceituação do esporte limitada, pois não apresenta esclarecimentos quanto às possibilidades de relações entre o esporte de lazer e o esporte espetáculo, e nem explica o fato do último fornecer elementos importantes, que irão compor um modelo para a prática do primeiro. O autor se refere ao esporte de lazer como uma atividade vivenciada pelas pessoas por meio da sua prática ou assistência do esporte espetáculo ou da própria vivência do esporte como lazer.

O esporte não é uma manifestação homogênea, mas apresenta elementos e características derivados do esporte de rendimento ou espetáculo estabelecendo semelhanças, como outras que dele se diferenciam quanto a aspectos formais, e também ao sentido interno das ações (BRACHT, 1989). Isso ocorre porque, o esporte, quando apropriado pelos atores

sociais, nas suas práticas cotidianas localizadas e peculiares, pode se configurar em novas leituras e adquirir novos significados, assim, os sujeitos têm a liberdade de produzir novas e diversificadas formas de vivencia-lo (STIGGER, 2002).

A BNCC traz na terceira versão, novamente, a importância das práticas corporais no meio líquido:

Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o **lazer**. Essa afirmação não se vincula apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender, por exemplo, os esportes aquáticos (em especial, a natação em seus quatro estilos competitivos), mas também à proposta de experimentar “atividades aquáticas”. São, portanto, práticas centradas na ambientação dos estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água (BRASIL, 2017c, p. 177, grifo meu).

Infelizmente, não acredito ser essa prática uma possibilidade real para as escolas públicas, em sua maioria. Muitas escolas no Brasil não possuem quadras esportivas, bibliotecas ou mesmo refeitório, ou, quando possuem, estão em péssimo estado de conservação. Entendo ser esse um objetivo utópico para as próximas décadas.

Como destacado no texto da BNCC, o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais. O lúdico está associado à infância que se relaciona como sinônimo de algumas manifestações culturais, principalmente o jogo. Essa abordagem compreende o lúdico como uma linguagem própria do ser humano e segundo Debortoli (2002, p.73):

Busca-se levar à compreensão do conceito de linguagem, como essas diferentes “marcas” que nós seres humanos deixamos no mundo, a linguagem como expressão desse nosso mundo, dessa nossa cultura. A linguagem como uma construção e uma condição humana. Somos nós, seres humanos, que atribuímos significados à nossa existência.

O autor ainda aborda a linguagem como algo que vai além da fala: trata-se de expressão, de comunicação, da capacidade de tornar-se narrador e assumir o protagonismo de tal habilidade. Nesse sentido, apesar do conceito de ludicidade estar presente no componente curricular, esta não é sua única característica. De acordo com o texto:

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento: Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação, mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no **lazer** ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas. (BRASIL, 2017c, p. 177-178, grifo meu).

Esse fragmento da BNCC ainda ressalta, em nota de rodapé, que a competência em práticas corporais a que faz referência “é apresentado no texto no sentido de poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização, no contexto do **lazer**. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação” (BRASIL, 2017c, p. 178, grifo meu). Dessa maneira, as trocas entre as manifestações e a sociedade possibilitam aos sujeitos novas leituras e a liberdade de (re)produção e variações de vivências dessas práticas dentro e fora da escola, em contexto de lazer.

Pereira (2005) defende que, em decorrência desse diálogo simbólico, é possível estabelecer uma gama de possibilidades de leituras, de regras compartilhadas, de escolhas interpretadas pelos sujeitos. Pinheiro e Gomes (2016, p. 516) corroboram ao destacar que “uma das maneiras mais importantes de o ser humano se relacionar com o mundo, apreendê-lo e compreendê-lo, é por meio do brincar, que adquire facetas diferentes no decorrer da vida”. No brincar é possível perceber que, pessoas que não vivem e não agem da mesma forma, produzem conhecimento, de maneira conjunta, dentro de uma prática sociocultural vivida. Portanto, “o reconhecimento da pluralidade, ou seja, da diversidade das vivências lúdicas, abre um caminho educativo importante para a compreensão das diferenças entre os sujeitos” (PINTO, 2007, p. 180). Ao estabelecer as “competências específicas de educação física para o ensino fundamental”, o discurso apresentado na BNCC parece assumir essa pluralidade, ao designar, como competências,

1/11. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

2/11. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.

3/11. Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.

8/11. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.

9/11. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de **lazer**, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

10/11. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário (BRASIL, 2017c, p. 181, grifo meu).

Esse aspecto reforça a importância que o lazer estabelece nessa relação. As possibilidades de construção e reconstrução e os significados para os sujeitos exercem importantes elementos nessa construção de vivências socioculturais. Nesse contexto, Gomes (2011, p.19) afirma que “nossas realidades evidenciam que as manifestações culturais que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura, que cada vez mais se constrói nas interações entre o local e o global”. A autora defende que:

As manifestações culturais vivenciadas ludicamente são, assim, práticas que integram as culturas locais/globais e podem assumir múltiplos significados: ao serem concretizadas em um determinado tempo/espaço social, ao dialogarem com um determinado contexto e, também, ao assumirem um papel peculiar para os sujeitos, para os grupos sociais, para as instituições e para a sociedade que as vivenciam histórica, social e culturalmente (GOMES, 2016, p. 19-20).

As práticas ou atividades lúdicas vivenciadas dentro de um determinado grupo e ou em um determinado tempo e espaço ou instituição, podem ser interpretadas, segundo a autora, como manifestações culturais, derivadas de uma construção coletiva. Para o conteúdo de educação física, 3º ao 5º ano e, também, do 6º ao 7º ano, no que diz respeito às habilidades, o lazer dialoga com os diversos assuntos propostos pela BNCC, relativos às brincadeiras, às danças, aos jogos populares do Brasil e do mundo e demais práticas corporais de movimento tematizados na escola, e, ainda, sobre a experiência com os diversos tipos de esportes. Para os anos iniciais do ensino fundamental, é esperado do discente o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao lazer que o levem a:

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/**lazer**).

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena.

(EF35EF13) Experimentar e fruir diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais (BRASIL, 2017c, p. 187, grifo meu).

Enquanto que, para os anos finais, a expectativa é de que os alunos tenham “acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de **lazer** e saúde, dentro e fora da escola” (BRASIL, 2017c, p. 189, grifo meu). A previsão é de que o discente consiga:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/**lazer**).

(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais (BRASIL, 2017c, p. 191, grifo meu).

Nesse período de escolarização o elemento lúdico é importante para os sujeitos, e o brincar estabelece uma relação muito próxima entre os atores envolvidos no processo. Alguns estudiosos (DEBORTOLI, 1999; GOMES, 2004; PEREIRA, 2005) apresentam a ludicidade como uma forma de linguagem, o que possibilita a comunicação e expressa a criatividade por meio da brincadeira. Segundo Debortoli (1999), o brincar, a brincadeira e o gesto lúdico são elementos que permitem possibilidades de expressão, reconstrução, representação, (re)significação e (re)interpretação da e na cultura. O autor compreende a ludicidade como a capacidade de se brincar com a realidade, “por isso a linguagem lúdica ou gesto lúdico é a expressão do sujeito criador, capaz de ressignificar o mundo, ou até mesmo transformá-lo” (DEBORTOLI, 1999, p. 115).

Na disciplina de língua inglesa, para o 6^o ano, é esperado que o aluno desenvolva a habilidade de “construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de **lazer**, esportes, entre outros)” (BRASIL, 2017c, p. 207, grifo meu). Aqui, o lazer aparece como um elemento a ser trabalhado, dentro da disciplina de língua estrangeira.

No que tange ao conteúdo de geografia para os anos iniciais da educação básica, no primeiro momento, o lazer é citado apenas como um assunto dentro de um contexto de conhecimentos ligados ao espaço geográfico e diversas representações do espaço. Especificamente:

O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e **lazer**. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço (BRASIL, 2017c, p. 319, grifo meu).

Contudo, ao determinar as habilidades previstas para os alunos do 1^o ano do ensino fundamental, o conteúdo de geografia aponta que o discente seja capaz de “identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o **lazer** e diferentes manifestações” (BRASIL, 2017c, p. 323, grifo meu). Segundo Robba e Macedo (2003, p.17), as praças são “espaços livres públicos urbanos, destinados ao lazer e ao convívio da população, acessíveis aos cidadãos e livres de veículos”. Sendo assim, a partir dessa definição, é possível afirmar que as praças se caracterizam como espaços de lazer urbanos que, por serem de uso público, facilitam a apropriação desses espaços por parte dos sujeitos. Robba e Macedo (2003) destacam que o espaço urbano moderno é planejado de

forma funcional e deve atender às necessidades da cidade relativas à habitação, trabalho, lazer e circulação. De acordo com Gonçalves e Rechia (2015, p. 268),

O lazer foi um dos itens que o urbanismo moderno estabeleceu como de grande relevância para o habitante urbano do século XX. Assim sendo, podemos afirmar que os espaços livres públicos se tornaram uma das opções mais significativas de área de lazer urbano. Contudo, é a partir da década de 1940 que os espaços públicos passam a sofrer influência de arquitetos e paisagistas modernos. Nessa nova perspectiva, as praças passam a englobar o “lazer ativo”, que priorizava as atividades esportivas e a recreação infantil.

Para Robba e Macedo (2003, p. 36), “o lazer ativo está presente, com a implantação de quadras esportivas, playgrounds e pistas de caminhadas”. Essa é uma configuração de espaços públicos de lazer presente em quase todas as regiões do Brasil. Nesse contexto, seria razoável afirmar que a geografia e o lazer podem estabelecer uma parceria no entendimento desses espaços, como de utilização pública, e que podem e devem ser ocupados e utilizados por todos, em uma construção de consciência coletiva de pertencimento.

Por fim, o lazer está presente, também, nos objetos de conhecimento e habilidades esperadas de alunos matriculados no 3^o ano do ensino fundamental. Nesse enquadramento, o conhecimento sobre “a cidade e suas atividades: trabalho, cultura e **lazer**” (BRASIL, 2017c, p. 360, grifo meu) desenvolverá no aluno a habilidade de “comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências” (BRASIL, 2017c, p. 361, grifo meu).

Segundo Gomes (2008), a interpretação de lazer como o inverso das obrigações de trabalho, vem sobrelevando em nosso contexto atual. Constantemente o lazer é entendido como tempo desocupação, dedicado ao descanso, a reposição de energias, e a fuga dos problemas que assolam o cotidiano dos sujeitos. Portanto, para uma melhor compreensão do porque o lazer vem sendo idealizado como um tempo oposto ao trabalho, capaz de atenuar problemas sociais, se torna necessário fazer uma aproximação com seu processo histórico sempre relacionado aos interesses hegemônicos.

Os gregos associavam o lazer ao ócio, desapego das tarefas servis, condição adequada à contemplação, à reflexão e a sabedoria. Nesse contexto, não era qualquer pessoa que gozava do privilégio de momentos de lazer, porque isso era compreendido como momento de desprendimento das tarefas servis das necessidades da vida de trabalho, além da condição de paz e prosperidade estabelecidas aqui pelo lazer. Como se constituía de algumas regalias

políticas e socioeconômicas, o lazer nesse período era reservado unicamente aos filósofos (GOMES, 2008). O trabalho, por outro lado, era entendido como atividade ligada ao artificialismo da existência humana, relacionado com a fabricação, e a criação pela arte, mais apropriados as classes que se dedicavam a vida ativa, artesãos, lavradores e guerreiros.

Com a chegada do cristianismo, surge uma nova concepção de abordar o lazer e o trabalho: Deus. Nesse contexto, homem e mundo, lazer e trabalho passaram a ser entendidos sob a lógica da divindade, onde tudo deveria ser regido por um código moral regido por Deus. Esse código condenava o lazer como atividade perigosa à purificação da alma. No entanto, o trabalho revestido da proteção religiosa, mantinha uma relação com algo penoso, um castigo para o ser humano (GOMES, 2008). Era fundamental que os sujeitos aceitassem a sua condição de pescador, ou lavrador sem questionamento ao duro trabalho.

Adiante com a modernidade, a revolução industrial proporciona entre capital e trabalho assalariado, os protagonistas que irão assumir posições antagônicas por diferentes interesses. Patrão x empregado, enquanto a classe detentora dos meios de produção tem como objetivo o acúmulo de capital e manutenção de privilégios dentre os quais o lazer, a classe operária demanda por melhores condições de vida, como redução de jornada de trabalho e salários mais justos. Nessa trama, surge o lazer como fenômeno histórico social (GOMES, 2008), imbricado com as questões referentes ao trabalho e a vida como um todo. Para maior esclarecimento, o lazer como conhecemos hoje decorre também de reivindicações sociais de um tempo de folga conquistada sobre o trabalho. Diante do exposto, é importante trabalhar essas questões dentro do contexto escolar não somente para o ensino fundamental, mas também para o ensino médio, fazendo compreender que o lazer vem sendo, historicamente, ligado a noção de trabalho, e que nem sempre estabelece um caráter de oposição. Segundo Gomes (2008), essa relação precisa de maior atenção uma vez que existem vínculos consolidados entre esses dois fenômenos, e que ambos são importantes para a realização humana.

4.4 O Lazer e os Itinerários Formativos

Como dito anteriormente, o texto normativo que faz referência ao ensino médio foi retirado do documento que foi homologado pelo presidente Michel Temer em dezembro de 2017. Entregue em abril de 2018 ao Conselho Nacional de Educação, o documento possibilitará a implantação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de

2017). A proposta se encontra em período de análise e contribuições de profissionais da educação, alunos e especialistas até agosto de 2018.

O excerto correspondente ao ensino médio traz quatro vezes o termo lazer, três vezes na área de linguagens e suas tecnologias e uma vez na área de ciências humanas e sociais aplicadas. A abordagem da cultura corporal de movimento aprofunda e amplia a abordagem daquilo que são as relações com o lazer, e ainda as representações e os saberes vinculados a essas práticas evidenciando assuntos referentes às vivências, experiências, vida afetiva, estudo e família.

Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Educação Física procurou garantir aos estudantes oportunidades de apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. As práticas foram trabalhadas visando à compreensão de suas origens; dos modos de aprendê-las e ensiná-las; da veiculação de valores, condutas, emoções e dos modos de viver e perceber o mundo; da reflexão crítica sobre padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde; das relações entre as mídias, o consumo e as práticas corporais; e da presença de preconceitos, estereótipos e marcas identitárias. Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofundam e ampliam o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana. Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o **lazer** ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana (BRASIL, 2017c, p. 475-476, grifo meu).

Como pode ser observado, o texto também aborda o lazer como direito discutido a partir das políticas públicas para a juventude, assunto apontado na segunda versão da BNCC. O outro itinerário formativo dentro da área de linguagens refere-se à língua portuguesa:

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si. No escopo aqui considerado, a construção de projetos de vida envolve reflexões/definições não só em termos de vida afetiva, família, estudo e trabalho, mas também de saúde, bem-

estar, relação com o meio ambiente, espaços e tempos para **lazer**, práticas das culturas corporais, práticas culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global etc. Considerar esse amplo conjunto de aspectos possibilita fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas. Nesse sentido, esse campo articula e integra as aprendizagens promovidas em todos os campos de atuação (BRASIL, 2017c, p. 479-480, grifo meu).

Percebo que o lazer é colocado dentro deste fragmento apenas para contextualização como uma possibilidade de aprendizagem visando o desenvolvimento do campo da vida pessoal do estudante. Não há clareza sobre como o lazer será tratado enquanto um conteúdo dentro da língua portuguesa, pois ao apresentar as habilidades desse itinerário formativo, o lazer se apresenta como um possível tema de interesse dos jovens, mas não como um assunto obrigatório.

Para além das habilidades indicadas a seguir, outras devem ser consideradas também em relação a este campo. São elas as relativas: a ações mencionadas no escopo desse campo na apresentação da área e à realização de debates e discussões de temas de interesse dos jovens; à elaboração de propostas de ações e de projetos culturais e de intervenção; à análise situada da legislação; e ao levantamento de dados de diferentes naturezas. Todas estão descritas nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa. Assim, na análise situada de textos legais, o Estatuto da Juventude deve ter destaque, com base no contexto social e histórico (brasileiro e latino-americano) de sua promulgação. Além disso: na discussão de ações e políticas públicas, devem ser privilegiadas políticas públicas para a juventude; os fóruns de discussão, debates e palestras devem contemplar a condição juvenil, como também temas de preocupações e curiosidades dos jovens; a produção de textos reivindicatórios pode incluir eventuais demandas por equipamentos e programações culturais, de espaços de **lazer** e de práticas das culturas corporais (BRASIL, 2017c, p. 501, grifo meu).

Para o campo território e fronteira, área de ciências humanas e sociais aplicadas, o lazer exerce diálogo com as territorialidades sociais e culturais ou de poder, evidenciando a sua porosidade e mobilidade nem sempre, circunscritas a um território específico.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a utilização dessas categorias é bastante ampla. Território é uma categoria usualmente associada a uma porção da superfície terrestre sob domínio de um grupo e suporte para nações, estados, países. É dele que provêm alimento, segurança, identidade e refúgio. Engloba as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos das cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade. Associa-se a ele também a ideia de poder, jurisdição, administração e soberania, dimensões que expressam a diversidade das relações sociais e permitem juízos analíticos. Fronteira também é uma categoria construída historicamente. Ao

expressar uma cultura, grupos definem fronteiras, formas de organização social e, por vezes, áreas de confronto com outros grupos. A conformação dos impérios coloniais, a formação dos Estados Nacionais e os processos de globalização problematizam a discussão sobre limites culturais e fronteiras nacionais. Os limites, por exemplo, entre civilização e barbárie geraram, não raro, a destruição daqueles indivíduos considerados bárbaros. Temos aí uma fronteira sangrenta. Povos com culturas e saberes distintos em muitos casos foram separados ou reagrupados de forma a resolver ou agravar conflitos, facilitar ou dificultar deslocamentos humanos, favorecer ou impedir a integração territorial de populações com identidades semelhantes. Para além das marcações tradicionais do território, as cidades são repletas de territorialidades marcadas por fronteiras econômicas, sociais e culturais. As músicas, as festas e o **lazer** podem aproximar, mas podem também separar, criar grupidades ou circuitos culturais ou de poder. As fronteiras culturais são porosas, móveis e, nem sempre, circunscritas a um território específico (BRASIL, 2017c, p. 552, grifo meu).

Com o advento do que alguns autores chamam globalização, o espaço se torna cada vez mais fluido, constituindo-se em um “emaranhado” de conexões (Santos, 1996; 2000), interligado por redes e por densas relações culturais, sociais, econômicas e políticas entre seus atores, sobrepondo ou conectando os territórios em um processo de constante movimento de territorialização desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT; GONÇALVES, 2006). A globalização caracteriza lugares tornando-os cada vez mais desiguais, dotados de uma diferenciação espacial caracterizada pelo surgimento de múltiplos territórios (HAESBAERT; GONÇALVES, 2006).

Esses múltiplos territórios não se limitam apenas ao espaço físico ou geográfico, estão associados a outras concepções de territórios, podendo ser linguísticos, culturais, religiosos ou ainda tribais. Isso implica em um complexo emaranhado de redes, que se sobrepõem e se constituem como elementos formativos sociais e culturais, não circunscritos em um território específico. A região que pode se desdobrar, em múltiplos territórios, é, assim, uma realidade que se concretiza, por meio da ação de atores sociais, evidenciada a partir do momento em que se definem similaridades e diferenças, capazes de delimitá-los: Os múltiplos territórios configuram, portanto, uma dimensão real da vivência dos indivíduos e dos grupos, e é a partir deles, que se estabelecem as relações de pertencimento e identidades (HAESBAERT; GONÇALVES, 2004).

Nesse contexto, compreendo que o lazer pode e deve ser trabalhado na área ciências humanas e sociais aplicadas a partir das relações que estabelecem com os elementos formativos sociais e culturais presentes em diferentes territórios, e que são constituídos e vivenciados por diferentes grupos em diferentes espaços.

Em relação ao ensino médio, ainda há muitas indefinições quanto ao seu funcionamento. É preciso aguardar a aprovação e homologação do seu texto final para uma

análise mais aprofundada mediante suas propostas. Para melhor visualização da distribuição do vocábulo lazer durante as distintas versões dos textos da BNCC, elaborei a Tabela 1 destacando a frequência (número de vezes em que o termo é citado), o componente curricular ou seção em que aparece e dentro de qual contexto: educação básica (não especifica a qual etapa da educação básica se refere), ensino fundamental (faz referência à educação infantil e ao ensino fundamental) e ensino médio:

Tabela 1: Distribuição de frequência do vocábulo lazer nos documentos da BNCC

Versão	Seção / Componente Curricular	Contexto	Freq.
BNCC 1	Área de Linguagens	Educação básica	1
	Educação Física	Educação básica	3
		Ensino médio	6
	Geografia	Educação básica	1
Ensino fundamental		4	
BNCC 2	Educação Física	Educação básica	5
		Ensino Médio	10
	Geografia	Ensino fundamental	1
		Educação básica	1
	História	Ensino fundamental	3
		A etapa do ensino médio	Ensino Médio
BNCC 3 Ensino Fundamental	Educação Física	Ensino fundamental	10
	Língua Inglesa	Ensino fundamental	1
	Geografia	Ensino fundamental	2
		Ensino fundamental	2
BNCC 3 Ensino Médio	A área de linguagens e suas tecnologias/ Educação Física	Ensino Médio	1
	A área de linguagens e suas tecnologias/ Língua Portuguesa	Ensino Médio	2
	A área de ciências humanas e sociais aplicadas/ Território e fronteira	Ensino Médio	1
		TOTAL	57

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da distribuição de frequência da Tabela 1 é possível verificar que, apesar de conceitualmente o lazer ser compreendido como fenômeno interdisciplinar, quando traduzido em documentos normativos ainda se apresenta de forma restrita. É possível inferir que, em se tratando do assunto lazer, o componente curricular educação física prevalece sobre os outros

conteúdos, representando 68% do total de citações. Esse dado indica a tendência, no contexto do documento, da associação do lazer com as práticas corporais.

Na primeira versão da BNCC, o lazer aparece em 11 ocasiões, sendo em 09 delas no componente curricular de educação física. Na segunda versão, o lazer aparece em 27 citações e, novamente, a educação física apresenta a maior parte delas, correspondendo a 19 citações. Já para a terceira versão, quando somadas às citações dos dois textos, são 11 vezes em um contexto de 19 ocorrências do termo lazer.

A partir desses dados e considerando que o documento oficial válido é a terceira versão, posso afirmar que o lazer apresentou um destaque maior no documento referente a etapa do ensino fundamental, onde há 15 citações distribuídas nas disciplinas de educação física, língua inglesa, geografia e história. Já o texto referente ao ensino médio aponta o lazer em 4 oportunidades: educação física, língua portuguesa, território e fronteira.

Em relação ao ensino fundamental, não houve diferenças significativas da forma como o lazer é abordado entre a segunda e a terceira versões. Basicamente, o lazer aparece atrelado, principalmente, à cultura das práticas corporais, embora também esteja situado em outros contextos nas diferentes disciplinas. O mesmo não posso afirmar em relação ao ensino médio, pois o texto apresenta o lazer para contextualizar os itinerários formativos, não deixando claro como será trabalhado como conteúdo durante toda esta etapa.

Reconheço a relevância de um documento que seja capaz de normatizar a educação, pública e privada, em âmbito nacional, pois um documento desse porte poderia reduzir as diferenças nos currículos escolares. Contudo, percebo que, da forma como está sendo apresentado, ainda são muitos os desafios a serem superados para possibilitar o efetivo alcance de uma educação justa e democrática, capaz de reduzir diferenças e promover a inclusão social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurei compreender as abordagens sobre as relações entre o lazer e a educação, tomando como referência os documentos normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos três documentos disponibilizados no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC). Procurei entender os diálogos estabelecidos entre o lazer e as diferentes áreas do conhecimento tais como a arte, educação física, língua portuguesa, língua inglesa, história e geografia. Tracei o contexto histórico, político, econômico e social a que cada versão foi proposta e discutida, ressaltando os autores envolvidos na elaboração do documento em diferentes ocasiões: profissionais da educação, órgãos institucionais e sociedade. Durante o percurso da pesquisa tracei paralelos entre as versões em uma perspectiva comparativa de como e quantas vezes o lazer foi citado em cada uma das versões do documento. Nesse contexto, ainda, apresentei os diferentes enfoques que o lazer apresentou ao longo dos textos para a educação básica e para o ensino médio.

A análise do contexto histórico referente à cada versão da Base serviu para compreender as possíveis interferências ideológicas, políticas, sociais e econômicas exercidas pelos atores envolvidos no processo de discussão e produção do documento. Vale ressaltar que durante o recorte temporal em que se estabelece essa pesquisa (anos de 2015 e 2017), ocorreram mudanças significativas no comando de funções importantes para o desenvolvimento dos trabalhos relativos à BNCC, com destaque para o cargo de Ministro da Educação, que foi um dos que mais houve trocas no período.

Posteriormente a publicação da segunda versão da BNCC, houve um desmembramento do documento em duas partes. O governo de Michel Temer decidiu, através de uma medida provisória, propor mudanças para o ensino médio e adiar homologação do documento. Essa decisão gerou críticas de especialistas, técnicos e profissionais da área da educação, uma vez que, desconsiderou os debates que haviam sido conduzidos em decorrência dos trabalhos realizados desde a primeira versão do documento. Diante desse contexto, as discussões sobre a BNCC ganharam força e o documento passou a ser um instrumento de propaganda midiática do governo federal, com promessas de projeção da educação brasileira, no que diz respeito à educação básica, a um novo patamar, onde o aluno terá a possibilidade de escolher a área em que irá cursar o ensino médio, de acordo com suas afinidades e anseios.

Nessa perspectiva, em decorrência do desmembramento da terceira versão, as análises passaram a focar em um documento a mais do que os três previstos inicialmente no projeto de pesquisa, lembrando que esse documento referente ao ensino médio ainda não se configura como um documento oficial, por se encontrar em fase de discussões e análises no Ministério da Educação. Ainda estão sendo realizadas audiências públicas nas cinco regiões brasileiras, com previsão de término dessa fase em agosto de 2018, para debater o documento referente às reformas do ensino médio que se encontra no CNE esperando por homologação.

Com o documento em mãos para realizar as análises propostas durante o percurso metodológico, encontrei algumas dificuldades em estabelecer critérios de avaliação, pois o termo lazer era citado, ou em uma frases isoladas, ou estava localizado no final delas e com poucas relações com os elementos contextuais. Um outro aspecto indetificado foi que o vocábulo lazer apareceu de maneira isolada ou precedido dos termos como práticas, uso, contexto, âmbito e situações. Dessa forma, as análises foram realizadas considerando as ligações com os elementos presentes nos textos em que o termo estava citado.

Na primeira versão do texto da BNCC, o lazer é citado em 11 oportunidades, no contexto da área de linguagens e nos componentes curriculares de educação física e de geografia. O texto dialoga com o fenômeno em uma perspectiva do uso da linguagem corporal como um meio para a ampliação do círculo social e para a vivência do lazer. Nessa perspectiva, a versão preliminar do documento faz referência às práticas corporais como forma de relacionamento entre o ser humano e o mundo, inclusive pelas interações com outros sujeitos, de lugares e culturas diferentes, que, ao permitirem esse intercâmbio construtivo de sentidos e significados, acabam possibilitando produções diversificadas de cultura. Esta análise me leva a compreender que em se tratando de práticas corporais, a versão preliminar possibilita conexões interessantes com o lazer a partir do momento em que tais práticas estabelecem relações entre diferentes grupos sociais, espaços e tempo. Contudo, entendo que as práticas corporais não são os únicos elementos carregados de sentido e significados para os sujeitos dentro de determinados grupo ou instituições.

Na segunda versão do documento, o lazer é citado em 27 trechos ao longo do texto e destaco o seu entendimento como objeto interdisciplinar. Identifiquei o lazer em diferentes áreas do conhecimento, na educação básica e no ensino médio, especificamente: educação física, geografia, história e educação profissional e tecnológica. No que concerne à educação física, assim como acontece na primeira versão do texto da BNCC, o lazer aparece vinculado às práticas corporais centradas no movimento corporal, o que demonstra a importância dessas

práticas dentro do contexto escolar, uma vez que estão diretamente ligadas a linguagem do corpo como expressão e interação entre os sujeitos.

Ainda na segunda versão, o lazer aparece nas áreas de geografia e história e estabelece uma relação com o cotidiano dos sujeitos, centrado nas relações de pertencimento, âmbito familiar, comunidade, escola, trabalho características dos espaços de sociabilidade e até nos deslocamentos a caminho da escola ou de volta pra casa. Essa é uma relação interessante para se pensar o lazer no contexto escolar com os alunos a partir do diálogo com elementos ligados as instituições sociais. Nesse contexto, o lazer ainda vem permeando os caminhos da educação profissional e tecnológica, dialogando com a formação de profissionais da área do lazer.

Na terceira versão da BNCC (denominada Educação é a Base), específica para a educação infantil e para o ensino fundamental, a palavra lazer é citada em 15 oportunidades, sendo 10 vezes no componente curricular de educação física e outras 5 nas disciplinas de língua inglesa, geografia e história. Para a educação física, o lazer preserva o vínculo com as práticas corporais, danças, lutas, jogos. Para a língua inglesa o lazer é entendido como um conteúdo a ser ensinado para a formação de vocabulário nesta língua estrangeira, e não como uma oportunidade de vivencia-lo enquanto prática social, e para a área de Geografia o lazer deve dialogar com os espaços públicos como as praças e parques, assim esse tema deverá ser trabalhado e desenvolvido com os alunos em forma de projetos com o objetivo de conscientização e educação para as práticas de lazer e apropriação desses espaços. No que se refere à área da história, vislumbrei a possibilidade de investir na discussão sobre a relação do lazer e o do trabalho através dos tempos. Ressalto ainda a relação que o lazer estabelece com o entretenimento a partir do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar (computadores, tablets, smartphones), ferramentas empregadas como recurso pedagógico no processo de aprendizagem nas diferentes etapas de ensino em qualquer área do conhecimento.

O Lazer é retratado nas três etapas de ensino: infantil, fundamental e médio estabelecendo relações com a saúde, vivencia lúdica, práticas corporais, sociabilidade, práticas sociais, política, identidade, temporalidade, cultura, desenvolvimento social, danças, esportes e entretenimento.

Em suma, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular se constitui em um documento oficial aprovado e homologado pelo MEC que será implementado nas escolas de educação básica de todo o território nacional. Quando comparada com as três versões anteriores, identifiquei que da primeira para a terceira versão há uma ampliação das áreas que

tratam do termo lazer, mesmo que da segunda para a terceira versão haja uma diminuição no número de vezes que o termo lazer é citado.

É importante frisar que, apesar de ainda estar em discussão, já foi possível visualizar que no ensino médio houve uma perda no que tange ao lazer, principalmente no campo da educação física que vinha apresentando citações do lazer em diversos contextos, como objetivos de aprendizagem, competências, unidades temáticas e habilidades. Nessa versão, o lazer aparece na descrição dos itinerários formativos das áreas de linguagens e suas tecnologias para a educação física (apesar de sua diminuição) e língua portuguesa e de ciências humanas e sociais aplicadas para território e fronteira.

A preocupação em torno da construção de uma base comum por órgãos ligados à educação se justifica a partir da compreensão desse momento como uma possibilidade de ampliar discussões no que tange aos problemas das desigualdades sociais, reproduzidas dentro das escolas brasileiras. De um lado temos uma escola voltada para os filhos de classes privilegiadas, com enfoque no ensino formal e das tecnologias e do outro a escola do acolhimento social para os filhos de classes populares. Pouco importa se a Base se traduz em um documento inovador, ou se configure como política educacional do século XXI, se ela não for capaz de contribuir para corrigir as distorções sociais, intelectuais, políticas e econômicas da nossa sociedade.

Nesses sentidos, entendo que é necessário ampliar as reflexões sobre o tema e que as análises aqui apresentadas abriam espaços para outras indagações sobre as relações entre o lazer e sua abordagem em documentos que normatizam a educação. Além disso, é possível pensar pesquisas que possam dialogar com os sujeitos que construíram essas propostas, tentando identificar como esses pensam o lazer no contexto da educação. Por fim, é importante realizar estudos futuros sobre como a BNCC pode ter influenciado no trabalho com a temática do lazer dentro do contexto das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. **Não há registro de panes em avião que caiu com Teori, diz órgão da FAB.** 22 jan. 2018. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/01/22/cenipa-acidente-teori-zavascki.htm>>. Acesso em 26 mai. 2018.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretoria da ANPEd. **Portal ANPEd**, 10 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ANPG. Associação Nacional de Pós-Graduação. Apresentação e História. **Portal ANPG**. Disponível em: <<http://www.anpg.org.br/historia/>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.7, n.2, p.44-51,1993.

_____. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 2/3, p. 84-92, 1999.

BRACHT, V. Esporte, Estado, sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.10, n.2, p.69-73, 1989.

_____. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 147-172.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n° 4/2010.

_____. **Lei n° 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de nº 592**, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed.114, 18 de junho de 2015a. Seção 1, p. 16 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16?ref=topic_feed>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2015b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Audiências públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular começam em 7 de julho**. Brasília, 07 jul. 2015c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551?limitstart=0>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria de Nº 790**, de 27 de julho de 2016. Institui o comitê gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed.144, 28 de julho de 2016a. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.impresnacional.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972/do1-2016-07-28-portaria-n-790-de-27-de-julho-de-2016-21776889>. Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: SEB, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ministério Público Federal. **Caso Lava Jato: linha do tempo**. Paraná. 2016c. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/atuacao-na-1a-instancia/parana/linha-do-tempo>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Segunda versão da Base Nacional Comum é entregue ao CNE para avaliação final**. Brasília, 03 maio 2016d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35821-segunda-versao-da-base-nacional-comum-e-entregue-ao-cne-para-avaliacao-final>. Acesso em 23 de mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Comitê gestor balizará discussões da Base Curricular e sobre reforma do ensino médio**. Brasília, 2016e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/37991-comite-gestor-balizara-discussoes-da-base-curricular-e-sobre-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 28 de mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **MEC apresenta ao CNE avanços da Base Nacional Comum Curricular na etapa final de elaboração**. Brasília, 25 jan. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=44461:mec-apresenta-ao-cne-avancos-da-base-nacional-comum-curricular-na-etapa-final-de-elaboracao>. Acesso em 14 de jun. de 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília: SEB, 2017c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica - Educação é a Base/ Ensino Médio. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB, 2017d. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Senado Federal. **Sancionada Lei da Reforma no Ensino Médio**. 16 fev. 2017e. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>>. Acesso em 25 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Enem passa a ser realizado em dois domingos seguidos**. Brasília, 09 mar. 2017f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/46041-enem-passa-a-ser-realizado-em-dois-domingos-seguidos>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério do Esporte. **Esporte Solidário**. Brasília, s.d.a. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/pintando/integracao_solidario.jsp>. Acesso em: 02 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Enem - Apresentação**. Brasília, s.d.b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 02 jun. 2018. B

BRAZILIENSE, Correio. **Retrospectiva: relembre os principais fatos políticos de 2017**. 24 dez. 2017. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2017/12/24/interna_politica,735794/retrospectiva-relembre-os-principais-fatos-politicos-de-2017.shtml>. Acesso em 26 abr. 2018.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

CARVALHO, Y.M. Formação profissional em políticas públicas de lazer com enfoque na saúde. In: MARCELLINO, N.C. (Org). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**. SP: Papyrus, 2003. p.121-135.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 464p.

CETIC.BR. **Sobre o Cetic.br**. Disponível em: <<http://www.cetic.br/sobre/>>. Acesso em 28 mai. 2018.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação; UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação. Seminários estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. **Relatório**. 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CRAIDE, S. Plano Nacional de Educação completa três anos com apenas 20% das metas cumpridas. **Agência Brasil**, Brasília, 22 jun. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-06/plano-nacional-de-educacao-completa-tres-anos-com-apenas-20-das-metas>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEBORTOLI, J. A. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 105-117, 1999.

_____. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, A. *et al.* (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX-UFMG, 2002. p.73-76.

DEPUTADOS, Câmara dos. **Medida Provisória**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>> Acesso em 28 mai. 2018.

FERNANDES, R. C. Reflexões para um estudo acadêmico. **Conexões**. Campinas. v.1, n.1, 1998.

FIALCOFF, D. A escola e o seu papel no desenvolvimento das competências socioemocionais. Abr. 2018. **Diário escola**. Disponível em:<<https://diarioescola.com.br/2018/04/competencias-socioemocionais/>>. Acesso em 05 jun. 2018.

FRANÇA, T. L. de. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 33-47.

FREITAS, L. C. D. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Avaliação Educacional**, 07 abril 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. M. R.; FARIA, E. L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, C. L. Lazer – Concepções. In: GOMES, C.L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p. 133-141.

_____. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, C.L. Ocio, recreación e interculturalidad desde el “Sur” del mundo: desafíos actuales. **Revista Polis**. Santiago, 26 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.revistapolis.cl/polis%20final/26/art09.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

_____. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.3, p. 1-25, set/2011.

GOMES, C. L. Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.3-20, jan./abr. 2014.

GOMES, C.L.; ISAYAMA, H.F. **O Direito Social ao Lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GONÇALVES, F.S.; RECHIA, S. Espaços e equipamentos de lazer da Vila Nossa Senhora da Luz e suas formas de apropriação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 37, n. 3, p. 265-271, 2015.

HAESBAERT, R.; GONÇALVES, C. W. P. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. Desterritorialização, multiterritorialidade e regionalização. In: LIMONAD, E.; HAESBAERT, R.; MOREIRA, R. (Orgs.) **Brasil século XXI por uma nova regionalização – agentes, processos e escalas**. São Paulo: Max Limonad, 2004.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HENTZ, M. I. de B.. A formação do sujeito: tecendo uma compreensão. **Revista Linhas**. v. 1, n. 1. 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama. Rio de Janeiro: IBGE, s.d. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2015. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/buritizeiro/panorama>>. Acesso em: 28 maio 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. 27 jun.2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEFEBVRE, H. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBÂNEO, C. J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. 349p.

MACEDO, C. C. **Tempo de Gênesis: o povo das comunidades eclesiais de base**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARCASSA, L. Lazer – Educação. In: GOMES, C. L. (Org). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p. 126-133.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003. 83p.

_____. **Lazer e educação**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011. 164p.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. 308 p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

MEC/SASE. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MELO, V.A. de. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006. 144p.

MENDES, M.I.B.S. **Mens sana in corpore sano**: Saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007.

MORTATTI M. do R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAlf. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 28 mai. 2018.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez., 2016.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set., 2016.

NETO, C. (1984). Motricidade infantil e contexto social – suas implicações na organização do ensino. **Revista Horizonte**. v. 1, n. 2, p. 8-17, 1984.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

O NORTE. Secretaria municipal de esportes divulga cronograma da caravana do lazer. **Jornal O Norte**, Montes Claros, 07 de abr. de 2006. Disponível em: <<http://onorte.net/esporte/secretaria-municipal-de-esportes-divulga-cronograma-da-caravana-do-lazer-1.528908>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

OLIVEIRA, C. A. H. da S. O significado do trabalho interdisciplinar na escola. In: DAVID, C. M., et al. (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. Coleção desafios contemporâneos, 370 p.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, H. M. G. de. A construção do impeachment de Dilma Rousseff pela mídia brasileira comercial na cobertura das manifestações de rua. ENCONTRO REGIONAL SUL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 6. **Anais...** Alcar Sul, 2016.

OLIVIER, G. G. de F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, Educação e Educação Física**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

OPNE. Observatório do PNE. **Plataforma de advocacy e monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: < <http://www.observatoriopne.org.br/sobre-observatorio>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 587-604, maio/agosto, 2010.

PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: CARVALHO, A. M. *et al.* **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 17-27.

PINHEIRO, M. F. G.; GOMES, C. L. Abordagens do brincar em cursos de graduação na área da saúde: educação física, fisioterapia e terapia ocupacional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n.2, 555-566, abr./jun., 2016.

PINTO, L. M. S. M. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 18-27, set. 1998.

PUIGGRÓS, A. **Voltar a educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RAMOS, R.; ISAYAMA, H. F. Lazer e esporte: olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.4, p.379-91, out./dez. 2009.

RNPI - Rede Nacional Primeira Infância. Quem somos. **Portal Primeira Infância**. Disponível em: < <http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 28 maio 2018.

ROBBA, F.; MACEDO, S. S. **Praças brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2003.

ROLIM, L. C. **Educação e lazer**: a aprendizagem permanente. São Paulo: Ática, 1989.

SÁ, K. O. de. **Lazer, trabalho e educação**: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1994.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SILVA, A. M; DAMIANI, I. (Orgs.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. 1. ed. v.1. Florianópolis: Nauembla Ciência e Arte, 2005.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014. Disponível em: <https://revista.eefd.ufrj.br/EEFD/article/view/416/pdf_30>. Acesso em: 11 mai. 2018.

SILVA, M. R. D. Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC – abril 2017. **Observatório do Ensino Médio UFPR**. 06 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo--mec/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SINGER, H. Afinal, o que os brasileiros precisam saber? **Centro de Referência em Educação Integral**, 26 junho 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/afinal-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SOUZA JÚNIOR, M. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife: Ufpe, 2007.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000, 24p. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUERICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos: o Todos**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-todos/>>. Acesso em 28 mai. de 2018.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Primavera secundarista ocupa mais de mil escolas pelo Brasil. Linha do tempo: 1990 – 2018. Portal UBES. Disponível em: <<https://ubes.org.br/memoria/linha-do-tempo/#1990-2015>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

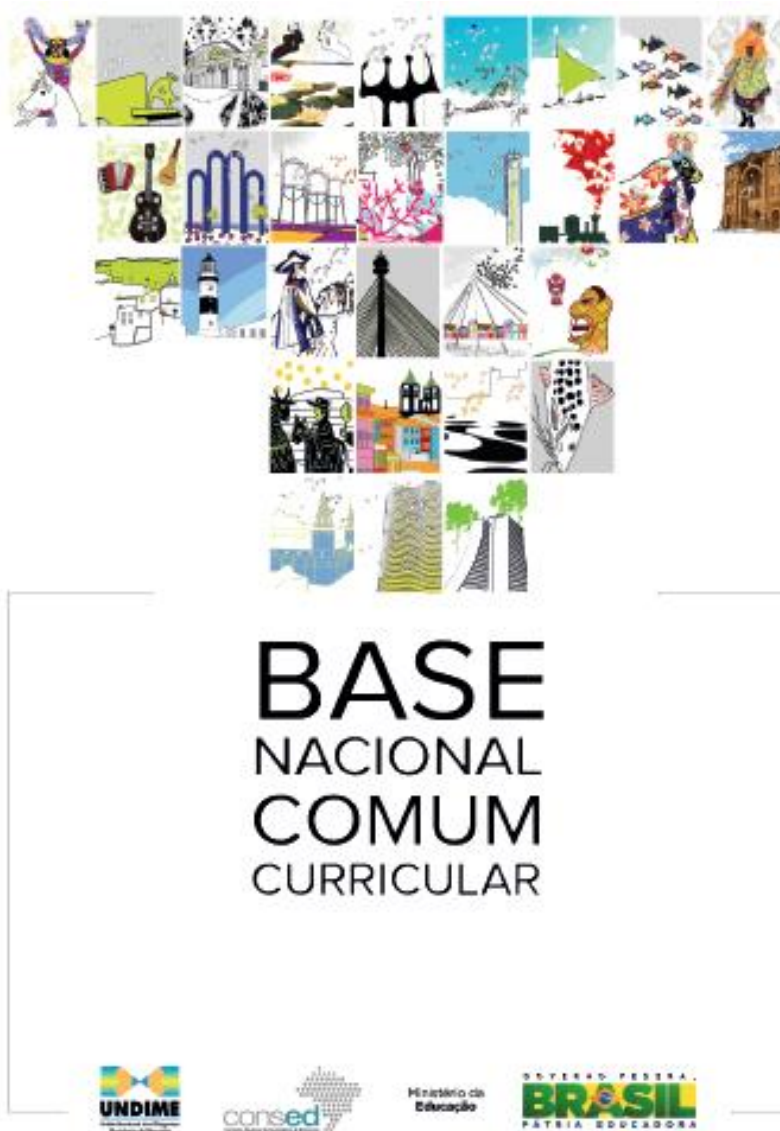
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF). **Avaliação**. Apresenta o que é avaliação institucional. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

VAZ, F. A. B.; GISI, M. L. As interferências nas políticas educacionais do Brasil no final do Século XX e na primeira década do Século XXI: o Banco Mundial, FMI e OMC em questão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10, 2011, Curitiba: PUC-PR. **Anais...** Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5054_3131.pdf>. Acesso em 01 jun. 2018.

VIEIRA, S. L. Escola-função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da escola: impasses, perspectivas e compromissos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WERNECK, C. L. G. Lazer, trabalho e qualidade de vida. 2008. **Mcom.Motricidade**. Disponível em: <<http://www.motricidade.com/index.php/repositorio-aberto/42-gestao/1229-lazer-trabalho-e-qualidade-de-vida>>. Acesso em 27 de jun. 2018.

ANEXO A - Capa da Base Nacional Comum Curricular (1ª Versão)



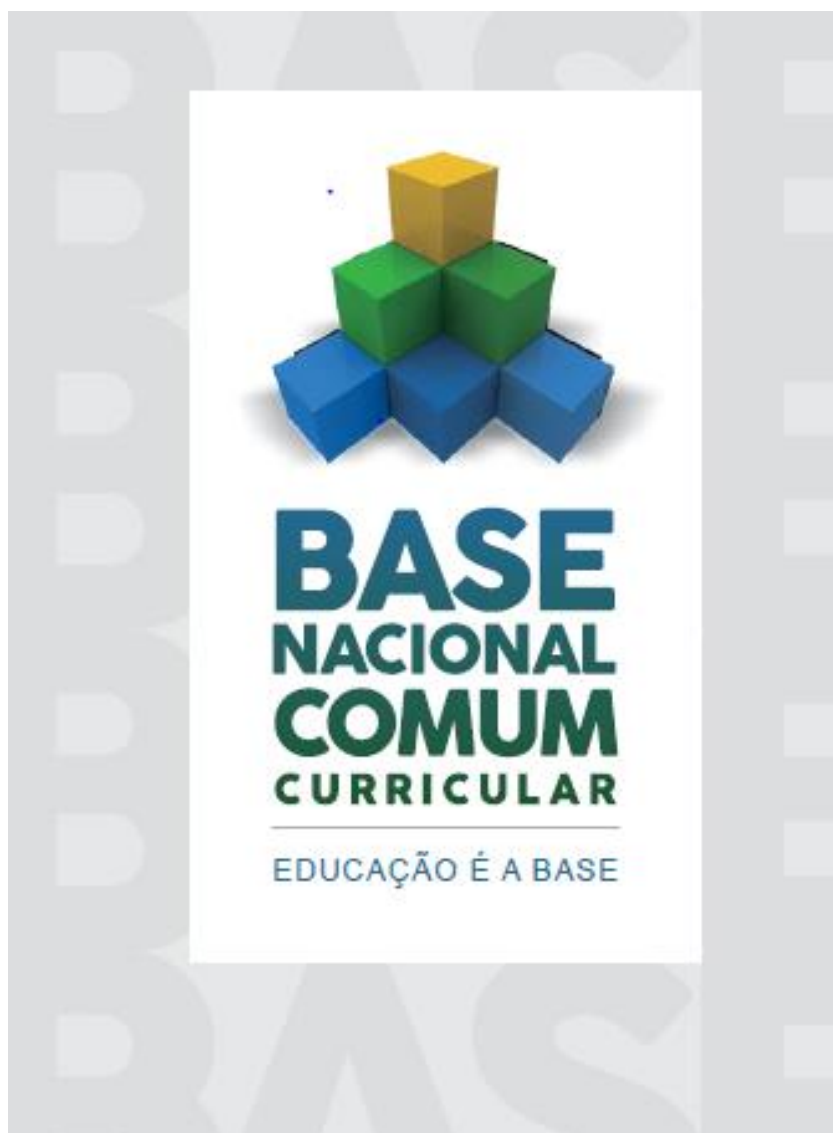
ANEXO B - Capa da Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão)



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

2ª versão revista



ANEXO C - Capa da Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão)

ANEXO D - Ficha Técnica da Base Nacional Comum Curricular (1ª Versão)

Créditos institucionais e ficha técnica – 1ª versão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO:

Renato Janine Ribeiro

SECRETÁRIO EXECUTIVO:

Luiz Cláudio Costa

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Secretário:

Manuel Palacios da Cunha e Melo

DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Diretor:

Ítalo Modesto Dutra

COORDENAÇÃO-GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenador-geral:

Élsio José Corá

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenadora-geral:

Rita de Cássia de Freitas Coelho

COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO MÉDIO

Coordenador-geral Interino:

Ricardo Magalhães Dias Cardozo

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Coordenador-geral:

Leandro da Costa Fialho

Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed

Presidente/Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina

Eduardo Deschamps

Vice-Presidente/Secretário da Educação do Estado da Bahia

Osvaldo Barreto Filho

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação e da Qualidade de Ensino do Amazonas

Rossieli Soares da Silva

Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul

Maria Cecília Amendola da Motta

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro

Antônio José Viera de Paiva Neto

Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná

Ana Seres Trento Comin

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime

Presidente

TABULEIRO DO NORTE/CE
Alessio Costa Lima

Vice-Presidenta

COSTA RICA/MS
Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral

Secretária de Articulação

MARECHAL FLORIANO/ES
Adenilde Stein Silva

Secretário de Coordenação Técnica

ARAGUAÍNA/TO
Jocirley de Oliveira

Secretário de Comunicação

FLORIANÓPOLIS/SC
Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Secretária de Finanças

LAGOA DE PEDRAS/RN
Maria Edineide de Almeida Batista

Secretário de Assuntos Jurídicos

GOIANA/PE
Horácio Francisco dos Reis Filho

Presidente Região Centro-Oeste

CUIABÁ/MT
Gilberto Gomes de Figueiredo

Presidente Região Nordeste

SERRINHA/BA
Gelcivânia Mota Silva

Presidente Região Norte

TONANTINS/AM
Edelson Penaforth Pinto

Presidente Região Sudeste

MARIANA/MG
Elizabeth Cota

Presidente Região Sul

RIO GRANDE/RS
André Lemes da Silva

LEITORES CRÍTICOS

Adair Mendes Nacarato (SP/USF), Airton Carrião (MG/UFMG), Alcilea Augusto (SP/USP), Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (SP/UFSCar), Aldo Victorio Filho (RJ/UERJ), Alexandre do Nascimento Almeida (RS/UFCSPA), Alexandre José Molina (MG/UFU), Amélia Regina Batista Nogueira (AM/UFAM), Ana Maria De Mattos Guimarães (RS/Unisinos), Anegleyce Teodoro Rodrigues (GO, FEFD/UFMG), Anis (DF/Instituto de Bioética), Antonio Hilario Aguilera Urquiza (MS/UFMS), Carlos Benedito de Campos Martins (DF/UnB), Carminda Mendes André (SP/Unesp), Cássia Navas Alves de Castro (SP/Unicamp), Cibelle Celestino Silva (SP/USP), Clara Zeni Camargo Dornelles (RS/Unipampa), Clarice Salete Traversini (RS/UFRGS), Cláudia

Estevam Costa (RJ/Colégio Pedro II), Cristiano Alberto Muniz (DF/UnB), Delaine Cafero Bicalho (MG/UFMG), Diogo Tourino de Sousa (RS/UFMS), Dirce Maria Antunes Suertegaray (RS/UFRGS), Douglas Santos (MS/UFMG), Edleise Mendes Oliveira Santos (BA/UFBA), Eduardo Salles de Oliveira Barra (PR/UFPR), Elcio Cecchetti (SC/SED), Elisete Medianeira Tomazetti (RS/UFMS), Eloisa Acires Candal Rocha (SC/UFSC), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (RJ/UFRJ), Flávia Eloisa Caimi (RS/UPF), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Gilvan Müller de Oliveira (SC/UFSC), Helena Maria Bomeny Garchet (RJ/UERJ), Helenice Aparecida Bastos Rocha (RJ/UERJ), Inés Kayon de Miller (RJ/PUC-Rio), Iole de Freitas Druck (SP/USP), José Angelo Gariglio (MG/UFMG), José Eustáquio de Sene (SP/USP), Lívia Tenorio Brasileiro (PE/UPE), Luciana Marta Del-Bem (RS/UFRGS), Luís Donisete Benzi Grupioni (SP/USP), Luis Fernando Cerri (PR/UEPG), Luiz Alexandre Oxley da Rocha (ES/UFES), Luiz Henrique Ferreira (SP/UFSCar), Marcelo de Souza Magalhães (RJ/UFRJ), Marcia Paraquett Fernandes (BA/UFBA), Marcos Antônio Campos Couto (RJ/UERJ), Marcos Araújo Bagno (DF/UnB), Marcos Sorrentino (SP/USP), Maria Alice Gravina (RS/UFRGS), Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Elena Ramos Simielli (SP/USP), Maria Teresa Eglér Mantoan (SP/Unicamp), Marieta de Moraes Ferreira (RJ/UFRJ), Marta Genú Soares (PA/UEPA), Martha Campos Abreu (RJ/UFF), Mauricio Pietrocola Pinto de Oliveira (SP/USP), Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (SP/Mackenzie), Mônica Torres Bonatto (RS/UFRGS), Nestor André Kaercher (RS/UFRGS), Patrícia Del Nero Velasco (SP/UFABC), Paulo Cezar Pinto Carvalho (RJ/Impa/FGV), Pedro Paulo Abreu Funari (SP/Unesp), Renilson Rosa Ribeiro (MT/UFMT), Ricardo Rezer (SC/Unochapecó), Rodolfo Rozengardt (Argentina/Universidad Nacional de La Pampa/Universidad Nacional de Avellaneda), Rosa Maria de Oliveira Graça (RS/UFRGS), Rosiléia Oliveira de Almeida (BA/UFBA), Sandra Regina Ferreira De Oliveira (PR/UEL), Silvana de Gaspari (SC/UFSC), Simone Portugal (DF/UnB), Sirio Possenti (SP/Unicamp), Sonia Kramer (RJ/PUC-Rio)Terezinha da Conceição Costa-Hübes (PR/Unioeste), Tizuko Morchida Kishimoto, Valter Bracht (ES/UFES)Vânia Carvalho de Araújo (ES, UFES), Vânia de Fátima Matias de Souza (PR/UEM), Vânia Rubia Farias Vlach (MG/UFU), Werner Heidermann (SC/UFSC) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (PA/UFPA).

ANEXO E - Ficha Técnica da Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão)

Créditos institucionais e ficha técnica – 2ª versão

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO:

Aloizio Mercadante

SECRETARIA EXECUTIVA:

Luiz Cláudio Costa

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

Manuel Palacios da Cunha e Melo

DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL:

Italo Modesto Dutra

COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO MÉDIO:

Ricardo Magalhães Dias Cardozo

COORDENAÇÃO-GERAL DE ENSINO FUNDAMENTAL:

Élsio José Corá

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

Rita de Cássia Freitas Coelho

COORDENAÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL:

Leandro da Costa Fialho

Consed

Presidente/Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina:

Eduardo Deschamps

Secretaria Executiva:

Nilce Rosa da Costa

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação da Bahia:

Oswaldo Barreto Filho

Vice-Presidente/Secretário de Estado de Educação do Amazonas:

Rossieli Soares da Silva

Vice-Presidente/Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul:

Maria Cecilia Amendola da Motta

Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro:

Antonio José Vieira de Paiva Neto

Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná:

Ana Seres Trento Comin

Undime Nacional

PRESIDÊNCIA:

Alessio Costa Lima

Dirigente Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte/CE

VICE-PRESIDÊNCIA: SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO:

Adenilde Stein Silva

Dirigente Municipal de Educação de Marechal Floriano/ES

SECRETARIA DE COORDENAÇÃO TÉCNICA:

Jorcirley de Oliveira

Dirigente Municipal de Educação de Araguaína/TO

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO:

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Dirigente Municipal de Educação de Florianópolis/SC

SECRETARIA DE FINANÇAS:

Maria Edineide de Almeida Batista

Dirigente Municipal de Educação de Lagoa de Pedras/RN

SECRETARIA DE ASSUNTOS JURÍDICOS:

Horácio Francisco dos Reis Filho

Dirigente Municipal de Educação de Goiana/PE

PRESIDÊNCIA REGIÃO CENTRO-OESTE:

Virgínia Maria Pereira de Melo (em exercício)

Dirigente Municipal de Educação de Anápolis/GO

PRESIDÊNCIA REGIÃO NORDESTE:

Gelcivânia Mota Silva

Dirigente Municipal de Educação de Serrinha/BA

PRESIDÊNCIA REGIÃO NORTE:

Edelson Penaforth Pinto

Dirigente Municipal de Educação de Tonantins/AM

PRESIDÊNCIA REGIÃO SUDESTE:

Priscilla Maria Bonini Ribeiro

Dirigente Municipal de Educação de Guarujá/SP

PRESIDÊNCIA REGIÃO SUL:

Celso Augusto de Souza de Oliveira (em exercício)

Dirigente Municipal de Educação de Telêmaco Borba/PR

EQUIPE DE ASSESSORES E ESPECIALISTAS

COORDENAÇÃO

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (MG/UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (MG/UFMG).

COMITÊ DE ASSESSORES

Alex Branco Fraga (RS/UFRGS), Begma Tavares Barbosa (MG/UFJF), Edenia Maria Ribeiro do Amaral (PE/UFRPE), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Gilberto Icle (RS/UFRGS), Luiz Carlos Menezes (SP/USP), Marcelo Câmara dos Santos (PE/UFPE), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Margarete Schlatter (RS/UFRGS), Maria Carmen Silveira Barbosa (RS/UFRGS), Maria Eunice Ribeiro Marcondes (SP/USP), Maria Zélia Versiani Machado (MG/UFMG), Rosane Moreira Silva Meirelles (RJ/UERJ) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (SP/USP).

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS

Abraão Juvencio de Araujo (PE/UFPE), Adair Bonini (SC/UFSC), Adecir Pozzer (SC/ Consed), Admir Soares de Almeida Junior (MG/PUC Minas), Agustina Rosa Echeverría (GO/UFG), Alaércio Guimarães (MS/Undime), Amarildo Ferreira (RO/Consed), Ana Paula Gomes (MA/Consed), André Ferrer Pinto Martins (RN/UFRN), Andre Luiz Ribeiro Vianna (BA/Consed), Andréa Walder Zanatti (MS/Consed), Andreia Veber (PR/UEM), Antonio Cardoso do Amaral (PI/Consed), Antônio Daniel Marinho Ribeiro (AL/Consed), Carla Andrea Silva Lima (MG/UFU), Carlos Eduardo Povinha (SP/ Consed), Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira (BA/Consed), Claudia de Alencar Serra e Sepulveda (BA/UEFS), Claudia Luisa Zeferino Pires (RS/UFRGS), Cleudemarcos Lopes Feitoza (CE/Undime), Danusa Munford (MG/UFMG), Débora Baroudi Nascimento (SP/Undime), Denise Maria de Carvalho Lopes (RN/UFRN), Edilza Laray de Jesus (AM/UEA), Eduardo Adolfo Terrazzan (RS/UFSMS), Eduardo Fleury Mortimer (MG/FaE - UFMG), Eliana Merlin Deganutti de Barros (PR/UENP), Elias Carvalho Pereira Junior (ES/Consed), Emerson Costa SP/Consed), Eriberto Barroso Façanha Filho (AM/Consed), Érico Andrade Marques de Oliveira (PE/UFPE), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Fernando Jaime González (RS/Unijui), Flaviana Gasparotti Nunes (MS/UFMG), Francisco Sales Bastos Palheta (AM/UFAM), Genildo Alves da Silva (AC/Consed), Gerson da Silva Rodrigues (SP/Undime), Giovanni Jose da Silva (AP/UFAP), Gisele Girardi (ES/UFES), Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes (MT/Consed), Gleyson Souza dos Santos (SE/Consed), Haydée Glória Cruz Caruso (DF/UnB), Henrique Lima Assis (GO/Consed), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (PR/UDEL), Ínia Franco de Novaes (MG/Eseba-UFU), Iracilda da Silva Almeida (AL/Undime), Ivo Marçal Vieira Junior (DF/Consed), João Manoel de Faro Neto (SE/Consed), Joelma Bezerra da Silva (RR/Consed), José Aildo Vargas da Rosa (ES/Undime/SEDUC), Joseni Terezinha Frainer Pasqualini (SC/Consed), Jussara Fraga Portugal (BA/UNEB), Leandro Mendes Rocha (GO/UFG), Leila Cristina Mattei Cirino (PR/Consed), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leonel Piovezana (SC/Unochapecó), Luciana Pegoraro Penteado Gândara (TO/Consed), Marcelo Tadeu Motokane (SP/USP), Marcia Garcia Leal Pires (DF/Consed), Marcílio Souza Júnior (PE/UPE), Marcos Antonio Silva (MG/Consed), Marcos Garcia Neira (SP/USP), Marcos Villela Pereira (RS/PUCRS), Margarida Maria Dias de Oliveira (RN/UFRN), Maria da Guia de Oliveira Medeiros (RN/Undime), Maria de Nazaré Pereira Rodrigues (AC/Consed), Maria del Carmen Fátima Gonzáles Daher (RJ/UFF), Maria Isabel Ramalho Ortigão (RJ/UERJ), Maria Oneide de Oliveira Enes Costa (RO/ Consed), Maria Rosário dos Santos (PI/Consed), Maria Tereza Carneiro Soares (PR/ UFPR), Marinelma Costa Meireles (MA/Consed), Massilia Maria Lira Dias (CE/UFC), Maurício Brito da Silva (AM/Consed), Mauricio Compiani (SP/Unicamp), Maycon Silva de Oliveira (TO/Consed), Micheline Madureira Lage (GO/IFG), Milton Antonio Auth (MG/Facipi-UFU), Minancy Gomes de Oliveira (PE/Consed), Monica Cerbella Freire Mandarin (RJ/Unirio), Monica Lemos de Matos (RJ/Consed), Parmenio Camurça Citó (RO/UFRR), Paulo André Alves Figueiredo (PA/Consed), Paulo Gerson de Lima (RN/Consed), Paulo Meireles Barguil (CE/Consed), Paulo Sérgio Fochi (RS/Unisinos), Reginaldo Gomes da Silva (AP/Consed), Reinaldo de Luna Freire (PB/Consed), Ricardo Gauche (DF/UnB), Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (RJ/UFF), Rilma Suely de Souza Melo (PB/Undime), Rony Claudio de Oliveira Freitas (ES/IFES), Ruy Cesar Pietropaolo (SP/Universidade Anhanguera), Samuel Silva Chaves (MT/Consed), Sandra Arlinda Carioca (MG/Undime), Santiago Pich (SC/UFSC), Silvia Helena Vieira Cruz (CE/UFC), Simone Riske Koch (SC/Consed), Suraya Cristina Darido (SP/Unesp), Suzana Maria de Castro Lins (PE/Consed), Tânia Tuchenhagen Clarindo (RS/Undime), Tatiana Gariglio Clark Xavier (MG/Consed), Vagno Ferreira de Sousa (PA/Undime), Vania Fonseca Maia (RJ/Undime), Vilma Lenir Calixto (PR/Consed), Vitor Powaczruk (RS/Consed), Wirley Jatniel Pinheiro de Oliveira (AP/Consed) e Yassuko Hosoume (SP/USP).

PROFESSORES QUE COLABORARAM COMO REVISORES DOS DOCUMENTOS DA BNCC

Rosângela Veiga Júlio Ferreira (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Vânia Fernandes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Simone da Silva Ribeiro (MG/ Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Luciene Ferreira da Silva Guedes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Márcio Fagundes Alves (MG/Instituto Metodista Granbery), Orlando Ednei Ferretti (SC/UFSC) e Gabriela Pellegrino Soares (SP/USP).

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Henrique Polidoro, Paula Habib e Daniela Mendes.

EQUIPE DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO DO PORTAL DA BNCC

Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF – Coordenadora), Sívio Lucas Pereira Filho, Douglas Carvalho e Rafael Soares Vieira.

EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Pesquisadores

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (DF/UnB – Coordenadora), Adriana Almeida Sales de Melo (DF/UnB), Alan Ricardo da Silva (DF/UnB), Claudete de Fatima Ruas (DF/UnB), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF), Gilberto Daisson Santos (DF/UnB), Gilberto Lacerda Santos (DF/UnB), Janaína de Aquino Ferraz (DF/UnB), José Angelo Belloni (DF/UnB), Loureine Rapôso Oliveira Garcez (DF/UnB), Luiz Honorato da Silva Júnior (DF/UnB), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Ricardo Barros Sampaio (DF/UnB), Rudi Henri van Els (DF/UnB) e Valdir Adilson Steinke (DF/UnB).

Auxiliares de Pesquisa

Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale (RR), Adriano da Fonseca Melo (MS), Alexsandro Rocha de Souza (BA), Alfredo Souza de Oliveira (MS), Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira (BA), Ana Maria do Nascimento Silva (AL), Andreliza Cristina de Souza (PR), Anny Carneiro Santos (BA), Antonio de Sousa Silva (PI), Catarina Janira Padilha (RR), Claudinne Briano Canuto (PE), Débora Maria do Nascimento (RN), Denise de Oliveira Alves (DF), Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira (PR), Edluzia Maria Soares de Oliveira (AL), Elaine Araújo Gheysens (MA), Elaine Maria de Camargos (MG), Eliane Nogueira de Azevedo (MG), Elias Carvalho Pereira Junior (ES), Fabiana Granado Garcia Sampaio (SP), Fabiane Freire França (PR), Fábio do Socorro Dias Brito (AP), Francileide Souza Alves (SE), Francio Xavier Santos Costa (PB), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE), Gilmar Dantas da Silva (CE), Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves (RJ), Helaine Pereira de Souza (BA), Helyne Costa de Jesus (MA), Iara de Oliveira Barros Araújo (PB), Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (RS), Ivone Garcia Barbosa (GO), Janette de Fátima Reis (RO), João Paulo Derocy Cêpa (ES), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES), Jonas Loureiro Dias (AP), Leocádia Maria da Hora Neta (PE), Leonardo Elydio da Silveira (RJ), Luana Serra Elias Tavares (SP), Luciana Barbosa Candido Carniello (GO), Luiz Carlos Santos de Oliveira (AL), Luiz Miguel Martins Garcia (SP), Mara Suzany Romano Bergamo (SP), Márcia Inês Bernadt Wurzius (SC), Marcus Vinicius Silva de Oliveira (RJ), Margarete Ferreira do Vale de Sousa (RN), Maria de Fátima de Andrade Bezerra (PE), Maria de Jesus Araújo Ribeiro (CE), Maria Gomes Cordeiro (AC), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA), Maria Jose Fernandes dos Reis Fink (RS), Maria Lúcia Pessoa Sampaio (RN), Maria Rita de Cássia Labanca (TO), Mariza Salvi (RO), Maxwell José Albuquerque Alves da Silva (PE), Nilson de Souza Cardoso (CE), Norma Lúcia de Queiroz (DF), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT), Ozana Guterres de Abreu (MA), Patrícia Maria de Souza Régio (AC), Raimundo Araujo Costa Sobrinho (PI), Regina Célia Moraes Vieira (AM), Regina Efgenia de Jesus Silva Rodrigues (GO), Rizalva dos Santos Cardoso Rabêlo (PI), Robson Vila Nova Lopes (TO), Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires (SC), Rosemai Maria Victorio (MT), Rossana Padilha Negreira (RS), Rudson Adriano Rossato da Luz (RS), Sabrina Machado Campos (RJ), Sandra Helena Ataíde de Lima (PA), Sérgio Augusto Domingues (MG), Silvia Sueli Santos da Silva (PA), Soraya de Oliveira Lima (AM), Sulamita Maria Comini César (MG), Suzy de Castro Alves (SC), Taciana Balth Jordão (MT), Tania Conceição Iglesias (PR), Tânia Dantas Gama (PB) e Willas Dias da Costa (AM).

COORDENADORES INSTITUCIONAIS DAS COMISSÕES ESTADUAIS PARA A DISCUSSÃO DA BNCC

Coordenadores indicados pelas Presidências Estaduais da Undime

Maria Izauníria Nunes da Silva (AC/Undime), Josefa da Conceição (AL/Undime), Silleti Lúcia Sarubi de Lyra (AM/Undime), Cleiberton Riullen Souza dos Santos (AP/Undime), Rosilene Vila Nova Cavalcante (BA/Undime), Regivaldo Freires da Silva (CE/Undime), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES/Undime), Luciana Barbosa Cândido Carniello (GO/Undime), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA/Undime), Maria Virgínia Moraes Garcia (MG/Undime), Marilda Fernandes de Oliveira Coelho (MS/Undime), Lenir de Fátima Alves Ferreira Vronski (MT/Undime), Nair Cristine da Silva Mascarenhas (PA/Undime), Rosilda Maria Silva (PB/Undime), Aderito Hilton do Nascimento (PE/Undime), Antônio de Sousa (PI/Undime), Alessandro Cristian Vin Linsingen (PR/Undime), Andrea Machado Pereira de Carvalho (RJ/Undime), Andrea Carla Pereira Campos Cunha (RN/Undime), Maria Edineide de Almeida Batista (RN/Undime), Mariza Salvi (RO/Undime), Kennedy Leite da Silva (RR/Undime), Márcia Adriana de Carvalho (RS/Undime), Mareni de Fátima Rosa da Silva (SC/Undime), Paulo Roberto Caduda Santos (SE/Undime), Maridalva Oliveira Amorim Bertacini (SP/Undime) e Cristiane Terezinha Vidotti (TO/Undime).

Coordenadores indicados pelas Secretarias Estaduais de Educação

Rúbia de Abreu Cavalcante (AC/Consed), Laura Cristiane de Souza (AL/Consed), Vera Lúcia Lima da Silva (AM/Consed), Ailton Asdrubal Cardoso Guedes (AP/Consed), Valdirene Oliveira Souza (BA/Consed), Betânia Maria Gomes Raquel (CE/Consed), Rita de Cacia V.M. de Sousa (DF/Consed), João Paulo Derocy Cêpa (ES/Consed), Wisley João Pereira (GO/Consed), Silvana Maria Machado Bastos (MA/Consed), Augusta Aparecida Neves de Mendonça (MG/Consed), Hélio Queiroz Daher (MS/Consed), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT/Consed), Maria Beatriz Mandelert Padovani (PA/ Consed), Aparecida de Fátima Uchoa Rangel (PB/Consed), Ana Coelho Vieira Selva (PE/Consed), Carlos Alberto Pereira da Silva (PI/Consed), Rosângela Bezerra de Melo (PR/Consed), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Alessandro Augusto de Azevedo (RN/Consed), Joel Domingos Pereira (RO/Consed), Márcia Helena Maia de Lima (RR/ Consed), Maria José Fernandes dos Reis Fink (RS/Consed), Júlia Siqueira da Rocha (SC/Consed), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE/Consed), Ghisleine Trigo Silveira (SP/Consed) e Divino Mariosan Rodrigues de Siqueira (TO/Consed).

ANEXO F - Ficha Técnica da Base Nacional Comum Curricular (3ª Versão)

Ficha técnica – Versão final

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO:

Mendonça Filho

SECRETARIA EXECUTIVA:

Maria Helena Guimarães de Castro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

Rossieli Soares da Silva

PARCERIA

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME

APOIO

Movimento pela Base

COMITÊ GESTOR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Titulares

Maria Helena Guimarães de Castro

(Presidente)

Secretária Executiva – SE

Rossieli Soares da Silva

(Secretário Executivo)

Secretário de Educação Básica – SEB

Eline Neves Braga Nascimento

Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – Setec

Ivana de Siqueira

Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi

Maria Inês Fini

Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

Secretário de Educação Superior – SESu

Regina de Assis

Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase

Suplentes

Marcos Silva Ozorio

Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase

Mauro Luiz Rabelo

Secretaria de Educação Superior - SESu

Ricardo Corrêa Coelho

Secretaria Executiva – SE

Sueli Teixeira Mello

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi

Teresa Cozetti Pontual Pereira

Secretaria de Educação Básica – SEB

Valdecir Carlos Tadei

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec

Valdir Quintana Gomes Júnior

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

REDATORES

Adriana Ranelli Weigel, André Luís Ruggiero Barroso, Andréa Patapoff Dal Coletto, Antonio Francisco da Silva Junior, Celso Amancio de Melo Filho, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, José Luís Marques López Landeira, Jussara Cristina Barboza Tortella, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Priscilla Vilas Boas, Raul Borges Guimarães, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar, Suraya Cristina Darido da Cunha e Zuleika de Felice Murrie.

LEITORES CRÍTICOS

ACARA, Alexandre Jackson Chan Vianna, Alexandre Rezende, Ana Maria Mauad de Sousa Andrade Essus, Ana Paula Martinez Duboc, Angela Corrêa da Silva, Anna Penido Monteiro, Beatriz Cardoso, Beatriz Mangione Sampaio Ferraz, Carolina Machado Rocha Busch Pereira, Claudia Maria Costin, Cydara Cavedon Ripoll, Dave Peck, Egon de Oliveira Rangel, Fabiano Farias de Souza, Fernando Jaime González, Helena Copetti Callai, Hilário Alencar da Silva, Iara Glória Areias Prado, Iлона Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Jacqueline Peixoto Barbosa, João Batista Araujo e Oliveira, Jorge Megid Neto, José Angelo Barela, José Francisco Soares, Joyce Menasce Rosset, Julia Siqueira da Rocha, Julio Cezar Foschini Lisboa, Leticia Guimarães Rangel, Lino de Macedo, Magda Becker Soares, Marcelo Moraes Guzzo, Marcelo Viana, Maria Alice Setubal, Maria Angela de Souza Lima Rizzi, Maria Cristina Cortez Wissenbach, Maria Eliza Fini, Maria Fernandes, Maria Helena Webster, Maria Tereza Perez Soares, Mario Jorge Dias Carneiro, Maya Suemi Lemos, Nelio Marco Vincenzo Bizzo, Nina Coutinho, Osmar Moreira de Souza Júnior, Paulo Blikstein, Percival Tirapeli, Phil Lambert, Rauer Ribeiro Rodrigues, Ronaldo Goulart Duarte, Sandra Tatiana Baumel Durazzo, Telma Gimenez, Telma Weisz, Vital Didonet e Yassuko Hosoume.

TRADUTORES (versões para o inglês)

Marília Aranha de Freitas e Renato Ramalho Geraldes