



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELSON CORREIA CAZUMBÁ

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTES NA BNCC DO ENSINO
MÉDIO**

Feira de Santana
2018

ELSON CORREIA CAZUMBÁ

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTES NA BNCC DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção de grau de Mestre em Educação, na área de concentração Políticas educacionais, história e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Welington Araújo Silva

Feira de Santana
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C379 Cazumbá, Elson Correia

Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na
BNCC do Ensino Médio / Elson Correia Cazumbá. – 2018.
124 f.

Orientador: Welington Araújo Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2018.

1. Educação Física – Ensino Médio – currículo. 2. Ensino – formação
humana. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Silva, Welington
Araújo, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 796:371.214(81)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELSON CORREIA CAZUMBÁ

“FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESENTES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 28 de setembro de 2018

Prof. Dr. Wellington Araújo Silva – Orientador – UEFS

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Junior - Primeiro Examinador - UFBA

Prof. Dr. Amali de Angelis Mussi - Segunda Examinadora- UEFS

RESULTADO: APROVADO

Dedico aos meus filhos, Elson Gabriel e Samuel, e a todos os filhos e filhas da classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

Faz-se necessário agradecer, por compreender que sozinho, jamais chegaria até aqui.

À minha família, por todo amor, carinho e dedicação por mim. Aos meus Pais (Elza e Zeca), em especial minha mãe Elza, que por muitas vezes cumpriu o papel de mãe e pai, e não mediu esforços para que esse nosso sonho se concretizasse. E aos meus irmãos (Erika, Leila e Bero), pelo amor e carinho. Amo todos vocês!

A todos meus parentes (Tios, Primos, Avós) que me apoiaram durante toda essa jornada. Em especial, aos meus sobrinhos e afilhados (Iasmim, Wam, Lucas, Isabel, Rivaldo, Felipe, Breno, Thaila e a recém chegada, Luiza).

À minha companheira Inês que contribuiu nesse processo, e que por muitas vezes assumiu minhas tarefas em casa, para que eu pudesse dispor de um tempo maior para a pesquisa. Obrigado pelo seu amor, compreensão e paciência diante das dificuldades. A você meu sincero amor e carinho.

Aos meus filhos Elson Gabriel e Samuel, por terem me dado mais motivos para continuar firme na luta em defesa de um outro projeto de sociedade. Amo muito!

Aos meus amigos e cunhados que foram parte integrante desse meu trajeto, em especial o amigo/irmão Del, camarada para todas as horas.

À Maria Helena, valorosa sobrinha e amiga, por compartilharmos as angústias da universidade.

Aos colegas da Escola Constantino Ferreira de Miranda – Conceição da Feira, os quais têm o entendimento de que a boa Educação perpassa também pelo processo da Formação continuada.

À equipe do NASF de São Gonçalo dos Campos, pela compreensão da importância desse processo de pesquisa.

À nossa turma (2016) do Mestrado em Educação, pelo período de convivência e troca de conhecimentos.

À Dona Branca, pelos cafés e pelas resenhas maravilhosas.

Ao Programa do Mestrado em Educação e aos mestres que contribuíram nesse processo de formação, em especial às prof^{as} Antônia e Malena.

Agradeço ao grupo LEPEL pelas contribuições teóricas desde a minha graduação.

Ao Coletivo 28 de Julho (São Gonçalo dos Campos), por, através da militância, manter vivo o desejo e a esperança de uma transformação social.

Ao Prof. Edson do Espírito Santo, pela disponibilidade em ajudar, sempre.

Ao orientador Welington, por ter encarado o desafio de me orientar e pelas valiosas contribuições nesse processo de formação. Obrigado camarada!

Agradeço à banca (Prof^{as}. Amali e Prof. Cláudio Lira) pela disponibilidade e disposição em avaliar nosso trabalho, desde as contribuições na qualificação.

Ao camarada Êgo, pela cumplicidade nesse processo de pesquisa. Por sabermos compartilhar as alegrias e as angústias de forma solidária, verdadeira e fraterna. Você é muito qualificado!

Enfim, gostaria de agradecer a toda classe trabalhadora que contribuiu para que esse sonho se tornasse realidade.

O Analfabeto Político

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

Bertolt Brecht

RESUMO

Esse estudo buscou investigar os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Física expressos na BNCC do ensino médio. Para isso, buscamos responder à seguinte pergunta: o processo de construção da BNCC do Ensino Médio, absorve e expressa o acúmulo dos debates e produções referentes às abordagens pedagógicas de Educação Física? Diante da elaboração do problema, levantamos a seguinte hipótese que serviu de fio conductor para esse estudo: a BNCC do Ensino Médio não expressa o debate e acúmulo das abordagens pedagógicas de educação física, de forma que a construção dessa Base não proporcionou um amplo debate entre os indivíduos que estão presentes no chão da escola e da sociedade no geral. Dessa forma, nosso objetivo foi: fazer a discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos que balizam a proposta da BNCC e a Educação Física Escolar; identificar as concepções de currículo expressas no documento da Base; discutir os aspectos políticos e pedagógicos da proposta de Educação Física na BNCC; discutir as contradições expressas na relação governo e sociedade civil, expostas na elaboração da BNCC enquanto uma política de Estado. A construção desse trabalho pautou-se pela defesa da teoria do conhecimento materialista histórico dialético, e como técnica de pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo. Assim sendo, buscamos expor uma discussão sobre a Educação e qual papel esta vem cumprindo na sociedade capitalista, como também, fizemos um esforço de abordar os aspectos históricos, políticos e pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular, e assim compreendê-la para além de uma política educacional. Utilizamos-nos da Pedagogia Histórico-Crítica para problematizar a questão do currículo e da Educação Física presentes na BNCC. Feito isto, tecemos a análise do documento, evidenciando os fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do ensino médio a partir de um contexto político em que foi instituído um golpe jurídico-parlamentar e midiático. Ao apresentar as considerações finais, expressamos críticas contundentes à construção da BNCC nesses moldes em que apresenta um alinhamento da política educacional brasileira aos interesses do Estado neoliberal, atendendo a cartilha dos organismos internacionais, em detrimento de uma ampla e efetiva participação popular no processo de construção da BNCC. O documento invisibiliza a Educação Física no ensino médio, privando os indivíduos de acessar aos conhecimentos da cultura corporal. Contudo, afirmamos que, nesse momento histórico de avanço de uma política neoconservadora, é fundamental fazer a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica, aliada à abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, no entendimento de que essa base teórica contribui para potencializar a luta daqueles que se propõem a defender o acesso ao saber científico, a escola pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Palavras-chave: Currículo; Formação humana; BNCC

ABSTRACT

The study sought to investigate the Political and Pedagogical Foundations of Physical Education expressed in the BNCC of high school. For this to happen, we seek to answer the following question: Does the BNCC construction process of the High School absorb and express the accumulation of debates and productions regarding the pedagogical approaches to Physical Education? On the elaboration of the problem, we hypothesized the following hypothesis that served as the guiding thread for this study: the BNCC of High School does not express the debate and accumulation of pedagogical approaches to physical education, so that the construction of this Base did not provide a wide debate between the individuals who are present on the school floor and society in general. Thus, our objective was: to discuss the theoretical and methodological foundations that mark the BNCC proposal and the School Physical Education; identify the curriculum concepts expressed in the Base document; discuss the political and pedagogical aspects of the proposal of Physical Education at BNCC; discuss the contradictions expressed in the relationship between government and civil society, exposed in the elaboration of BNCC as a State policy. The construction of this work was based on the defense of dialectical historical materialist knowledge theory, and as a research technique, we use content analysis. In this way, we seek to present a discussion about Education and what role it has been fulfilling in capitalist society, as we have also made an effort to address the historical, political and pedagogical aspects of the National Curricular Common Base, and thus understand it beyond an educational politics. We use Historical-Critical Pedagogy to problematize the issue of curriculum and Physical Education present at the BNCC. Once we have done this, we have analyzed the document, evidencing the theoretical methodological foundations of Physical Education present at the BNCC in high school, starting from a political context in which a legal-parliamentary and mediatic coup was instituted. In presenting the final considerations, we express constructive criticisms of the construction of BNCC in this way in which it presents an alignment of the Brazilian educational policy with the interests of the neoliberal State, taking care of the booklet of the international organisms, to the detriment of a wide and effective popular participation in the construction process of BNCC. The document unfeasible Physical Education in high school, depriving individuals of access to knowledge of body culture. However, we affirm that, in this historical moment of advancement of a neoconservative policy, it is fundamental to defend Historical-Critical Pedagogy, coupled with the Critical-Overcoming approach of Physical Education, in the understanding that this theoretical base contributes to potentiate the struggle of those who they propose to defend access to scientific knowledge, the public school, free of charge, of quality and for all.

Keywords: Curriculum; Human formation; BNCC

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
ANPED - Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação
ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior
BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBCE - Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretaria da Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EC - Emenda Constitucional
ENAMEB - Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNE - Fórum Nacional de Educação
GT - Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ME - Ministério do Esporte
MDB – Movimento Democrata Brasileiro
ONG – Organização Não Governamental
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PHC – Pedagogia Histórico Crítica
PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades federais
SEB - Secretaria de Educação Básica
SEPE/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
SINESP - Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública
TSF -Supremo Tribunal Federal
UnB - Universidade de Brasília
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União de Dirigentes Municipais de Educação
Unesco - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BNCC.....	24
2.1 A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE CAPITALISTA.....	24
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA BNCC	32
2.3 A BNCC DO ENSINO MÉDIO	50
2.4 POSICIONAMENTO CRÍTICO DE ALGUMAS ENTIDADES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO, REFERENTE À BNCC:.....	56
3. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	62
3.1 O CURRÍCULO A PARTIR DA PHC.....	62
3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PHC	79
4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA BNCC ..	93
4.1 A RELAÇÃO ENTRE GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	93
4.2 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO PRESENTE NA BNCC	97
4.3 A ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	102
4.4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA BNCC	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo coloca-se na condição de instrumento de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, na medida em que amplia e problematiza o debate acerca da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual tem sido objeto de vários tensionamentos a respeito de sua construção, homologação, provável implementação e também de sua relação com a Educação Física Escolar. Desde 2014, quando a BNCC foi preconizada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), começaram a surgir algumas discussões e formulações em torno dessa temática.

Inicialmente tínhamos como objeto de pesquisa o Programa Segundo Tempo/Mais Educação, o qual se desenvolvia dentro da Escola com a proposta de Educação de tempo integral, através de uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Esporte (ME). Nosso projeto previa uma pesquisa sobre a implementação e o desenvolvimento desse Programa em algumas escolas públicas do município de Feira de Santana, porém, durante o percurso, tivemos alguns problemas que inviabilizaram a continuidade dos estudos, os quais interferiram diretamente no andamento dos trabalhos da pesquisa, impossibilitando assim, que mantivéssemos o projeto de pesquisa. O primeiro problema que encontramos foi a mudança inesperada no governo federal, onde através de um golpe, travestido de impeachment, a presidenta Dilma Russel – PT, foi retirada da presidência e assumindo em seu lugar o vice Michael Temer – MDB, havendo assim, alterações nas políticas do Ministério de Educação e consequentemente nos programas dessas pastas, como aconteceu com o Mais Educação que passou a ser, Novo Mais Educação; um outro problema encontrado foi a dificuldade de acesso às documentações necessárias para fazer o estudo da pesquisa, junto à Secretaria de Educação do Município de Feira de Santana. Em vista disso, fizemos uma breve análise das condições em que nos encontrávamos para dar o andamento necessário à pesquisa, e diante do ocorrido, optamos por mudar o objeto de pesquisa, onde chegamos ao entendimento de que pesquisariamos sobre a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que, de acordo com MEC, essa política educacional daria seguimento (a passos largos) no Governo de Michael Temer e também, segue a linha da proposta de Educação Integral.

Nos últimos anos, a política educacional do país, assim como outros setores da sociedade, passou a ocupar espaços nos debates do cenário nacional. O Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretaria da Educação (CONSED) e a União

de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), elaborou o documento que representa a Base Nacional Comum Curricular, que de acordo com o próprio MEC, servirá como instrumento norteador para o ensino na Educação Básica das escolas do Brasil, servindo como referência para a elaboração de todos os currículos do país. A BNCC é considerada, para o Governo Federal, um meio de assegurar o direito de aprendizagem, visando à formação integral do indivíduo e tem como objetivo “promover maior equidade e qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados – municípios, estados e o Distrito Federal – e às escolas.”¹ De acordo com Maria Helena Guimarães, Secretária Executiva do Ministério da Educação,

A Base é um documento normativo que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Ela se baseia nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira.²

A ideia da construção de um referencial comum para os currículos não é algo novo pois, outrora, alguns documentos já sinalizavam nesse sentido, como a própria Constituição Federal de 1988 no seu Art. 210, que trata do currículo mínimo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e mais recentemente no Plano Nacional Educação PNE de 2014. A partir deste último, a ideia de construção de um documento único que direcionasse para a formulação de uma Base Nacional Comum, ganhou força e já em 2015 este documento começou a ser elaborado por uma equipe de especialistas, participação das universidades e professores da rede básica, onde desse debate, houve a construção do documento sendo disponibilizado um material preliminar para as contribuições da população via internet. Um documento, que segundo o MEC, estabelece um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais na formação dos alunos, estando adequada com as exigências do século XXI, através de uma formação cidadã e qualificada para o mercado de trabalho. Ainda de acordo com o

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/44571-terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas>>. Acesso em: 07-04-2017 às 00:06h.

² Disponível em: <http://appprova.com.br/2016/05/23/bncc-base-nacional-comum-curricular/?utm_source=facebook&utm_medium=cpc&utm_campaign=BNCC_ad01dnfAcesso>. Acesso em: 11-04-2017 às 23:00h.

MEC, a Base é resultado do que está sendo construído de forma bastante democrática, sendo que, participaram da consulta, através de um cadastro individual no site específico da BNCC, professores, gestores e outros interessados pela questão em debate.

Entendemos que, fazer um estudo desse documento nesse cenário político, é fundamental para a compreensão da política educacional do país, ajudando-nos a entender como a Educação não se estabelece de forma isolada da sociedade, sofrendo influência de várias forças políticas a partir de um contexto político-econômico e social, reunindo assim, elementos indispensáveis para uma análise concreta, de uma situação concreta, para que possa nos possibilitar uma intervenção qualificada nesse processo. Não podemos nos abster de fazer uma análise crítica e fundamentada, pois o currículo, através de sua importância que exerce na formação dos sujeitos na sociedade, é um objeto de disputa e tensionamentos.

É através do currículo que os conteúdos escolares são selecionados, dessa forma, segundo Saviani (2003), o currículo escolar se constitui através do conhecimento elaborado e do saber sistematizado. Nele vai estar presente qual tipo de ser humano se pretende formar e também direciona para uma determinada concepção de sociedade.

Diante da importância da construção de uma Base Nacional Comum Curricular, cabem de imediato algumas indagações: em que contexto político se dá a construção dessa Base? Afinal, a quem realmente interessa essa Base Comum Curricular? É público e notório que esse processo se dá diante de um Governo ilegítimo, que registra mais de 80% de rejeição da população, segundo pesquisa³ do Data Folha. O Governo de Michel Temer, antidemocrático e antipopular, através de um golpe jurídico, parlamentar e midiático, reacendeu os grupos políticos mais conservadores do país, principalmente as bancadas da câmara e do senado que representam esses interesses. A conjuntura em que esse governo se instala, é propícia para implementação de políticas antidemocráticas. “Problemas econômicos, políticos, jurídicos e de legitimidade perante parcelas da sociedade. Para completar, um governo que dialoga com setores mais tradicionais da sociedade, com semblante mais conservador.”⁴

Desta forma, ocorreu em tão pouco tempo uma avalanche de ataques aos direitos dos trabalhadores, como: a Emenda Constitucional (95) que congela os gastos da saúde e da

³Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/06/reprovacao-aumenta-e-torna-temer-o-presidente-mais-impopular-da-historia.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=noticias&utm_content=geral> Acessado em: 11/06/18.

⁴ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/11/politica/1494531783_848435.html>. Acesso em: 12-08-2017.

educação; a aprovação da Lei que amplia a Terceirização; a aprovação da Reforma Trabalhista, a Reforma do Ensino Médio; a tentativa da Reforma da Previdência e demais medidas que atacam diretamente os trabalhadores. É nesse emaranhado de retirada de direitos conquistados, que se dá o processo de formulação e implementação da BNCC. Por isso, um estudo mais aprofundado sobre essa Base, exigiu de nós, a utilização de uma base teórica que nos permitisse analisar essa política, como parte integrante de uma totalidade, de uma sociedade que é regida pelo sistema capitalista, que se organiza através de um Estado classista, mantenedor da “ordem” vigente, ou seja, do *status quo*.

Um dos principais argumentos que vem sendo utilizado para contrapor essas reformas, é o questionamento sobre a legitimidade das mesmas, uma vez que, a cada dia que passa, a impopularidade do presidente só tem aumentado, além de o presidente e seus aliados terem sido alvos de várias denúncias de corrupção e de tentativas de obstrução de justiça. Mais recentemente, para que não fosse investigado pelo Supremo Tribunal Federal (TSF), Michel Temer - MDB distribuiu várias emendas para diversos deputados, para obtenção dos votos necessários para o arquivamento da denúncia de corrupção contra ele, numa atitude totalmente estarrecedora e lastimável. Nesse sentido, entendemos que este governo não tem nenhuma legitimidade perante a sociedade brasileira para elaborar e aprovar nenhuma Reforma, muito menos a da Previdência,⁵ assim como, também não havemos de aceitar passivamente as reformas educacionais propostas nessa conjuntura política, como por exemplo a construção e implementação Base Nacional Comum Curricular.

Construir uma Base Nacional Comum Curricular nesse contexto pode trazer sérios danos à educação brasileira, uma vez que o Governo golpista de Michel Temer, vem atendendo a todos os interesses das bancadas mais conservadoras do Congresso Nacional e também do grande empresariado, em detrimento dos interesses e dos direitos da classe trabalhadora, dentre os quais, perpassa a defesa da garantia de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Um exemplo óbvio de que os interesses conservadores estão sendo negociados com o governo foi a retirada da discussão de gênero do documento da terceira versão da Base, através de pressão da bancada evangélica e outras, assim como os acordos obscuros que foram feitos, desconsiderando e descartando as contribuições da sociedade.

⁵ Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/economia/entenda-a-reforma-da-previdencia-que-vai-fazer-voce-trabalhar-mais> > Acessado em: 29-08-2018.

Diante desse cenário de reformas, o qual vem sendo denominado popularmente de contrarreformas⁶, é com extrema preocupação que vemos a construção da BNCC, considerando que esta traz prováveis alterações nos diversos componentes curriculares no ensino básico, inclusive para a Educação Física escolar.

A Educação Física historicamente passou por diferentes contextos políticos e sociais em que ocorreram uma série de conflitos de ideias e objetivos, com intensos debates de diferentes concepções, abordagens teóricas. Ao longo do tempo, este componente curricular vem acumulando, não só através dos debates, mas também, por suas mais variadas produções de estudiosos da área, as mais diversas tendências pedagógicas que existem na Educação Física.

Fizemos uma busca dos estudos já realizados sobre essa temática da BNCC e também de estudos que tratam da Educação Física na BNCC. Utilizamos alguns bancos de dados como o Scielo, a CAPES, o Google Acadêmico, assim como diversas matérias em sites e Blogs que tratam sobre a política educacional brasileira. Nessa busca incessante, percebemos que já há uma quantidade razoável de escritos referentes à construção da Base, sendo que estes versam em estudos gerais do documento, assim como sua relação com os diferentes componentes curriculares da educação básica e também com presença ou a ausência de determinados conteúdos. No que se refere aos estudos específicos do componente curricular de Educação Física presente na Base, constatamos que os artigos disponíveis, em sua grande maioria, atêm-se à análise dos documentos da primeira e/ou a segunda versão da Base do ensino infantil e fundamental. Desses artigos encontrados, dez foram publicados no ano de 2016, através de uma edição especial realizada pela Revista Motrivivência, para tratar especificamente da Educação Física na BNCC, onde demonstra também que não há um consenso sobre essa temática. Percebemos que há um certo equilíbrio na quantidade do material encontrado, entre aqueles que defendem a construção da Base e aqueles que criticam seu processo de construção. Dentre os estudos que encontramos, destacamos o de (MARTINELLI et al., 2016), que faz uma análise crítica a partir das concepções e fundamentos políticos e pedagógicos presentes nas versões dos documentos da Base e o trabalho de Neira e Junior (2016), o qual faz uma análise não crítica da Base e aponta para uma defesa da construção do documento. Dessa forma, entendemos que há uma necessidade de ampliarmos e aprofundarmos o processo de investigação da construção da BNCC, agora fazendo uma análise detalhada no documento da Base do Ensino Médio, utilizando-se do acúmulo dos estudos realizados nas duas primeiras versões, nos apropriando

⁶ Em alguns momentos, ao logo do texto, denominaremos a Reforma do Ensino Médio de **contrarreforma**.

deles e buscando entender como essa Base expressa as abordagens pedagógicas da Educação Física na organização desta proposta curricular.

Se entendemos que a Educação Física é um componente curricular importante no processo de formação dos indivíduos, a partir da relevância social dos seus conteúdos, tendo uma significativa contribuição na construção e na elevação do padrão cultural dos mesmos, é pertinente analisar de que forma esse componente está expresso na Base. Diante desse cenário, nos questionamos sobre: até que ponto essa Base expressa os acúmulos dos debates referentes às abordagens pedagógicas de Educação Física? A partir de vários questionamentos, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: o processo de construção da BNCC do Ensino Médio, absorve e expressa o acúmulo dos debates e produções referentes às abordagens pedagógicas de Educação Física?

Diante da elaboração do problema, levantamos a seguinte hipótese que serviu de fio conductor para esse estudo: a BNCC do Ensino Médio não expressa o debate e acúmulo das abordagens pedagógicas de educação física. A construção dessa Base não proporcionou um amplo debate entre os indivíduos que estão presentes no chão da escola e da sociedade no geral. As Fundações sem fins lucrativos, compostas por entidades empresariais, que estão envolvidas direta e indiretamente no processo de construção da Base, estão comprometidas com uma educação voltada para o interesse do Mercado, e visa uma formação vinculada com os interesses do capital, que seja capaz de proporcionar e aumentar cada vez mais o lucro empresarial, em detrimento de uma educação que atenda os interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, compreendemos que os atores desse processo, não levaram em consideração todo um arcabouço político, teórico e pedagógico da Educação Física enquanto componente curricular do ensino básico.

No intuito de responder à pergunta síntese, traçamos os seguintes objetivos: Fazer a discussão dos fundamentos teóricos e metodológicos que balizam a proposta da BNCC e a Educação Física Escolar. Para isso, almejamos: identificar as concepções de currículo expressas no documento da Base; discutir os aspectos políticos e pedagógicos da proposta de Educação Física na BNCC; discutir as contradições expressas na relação governo e sociedade civil, expostas na elaboração da BNCC enquanto uma política de Estado.

Esse estudo se insere num contexto de elevação do acirramento das lutas que são travadas no campo da defesa e ataques às políticas públicas. Sua relevância se dá por estar inserido numa conjuntura que, é nítido e notório o falseamento da realidade para garantir os interesses da classe dominante, através de implementações de políticas que se apresentam como

iniciativas para o bem comum da população, adquirindo assim, um determinado consenso nas massas e amorteça as lutas, evitando assim, as formas de resistências. Sendo assim, a pesquisa tem uma pertinência significativa, no sentido de trazer à luz, elementos do processo de construção da Base, para serem discutidos, analisados, problematizados e colocados de forma clara e transparente no centro do debate. No entendimento de que a BNCC, enquanto uma política educacional, não surge do nada e de que esta é fruto de uma política que sofre determinações macroeconômicas, sendo que os setores conservador e empresarial têm visto na Educação um caminho importante para um grande desenvolvimento, dos seus interesses. Só assim, poderemos aprofundar o conhecimento a respeito dessa política educacional, que de forma bem intensificada está em disputa, mas que é preciso desvendar os reais atores, interesses e objetivos desse processo. O presente estudo contempla a linha 1 do programa de pós-graduação em Educação: Políticas educacionais, história e sociedade, visto que essa busca explorar as interfaces conceituais e analíticas do passado e presente que dão lógica e feição às dinâmicas sócio-educacionais, políticas e às trajetórias e fazeres da Educação.

A dissertação se divide em três capítulos, sendo que o primeiro trata dos aspectos históricos, políticos e pedagógicos da BNCC. Este faz uma retomada do processo de reforma educacional no país, atrelado às políticas de reformas do Estado neoliberal, começando ainda que de forma incipiente do governo de Fernando Collor de Melo. Essas reformas sofrem interferências diretas dos organismos internacionais, as quais estarão estritamente ligadas aos interesses econômicos do grande capital, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. A política educacional aparece como um campo de disputa para a condução do processo de “formação” dos trabalhadores, por isso, a proposta de uma Base Nacional se apresenta desde a Constituição 1988.

No segundo capítulo, fizemos uma discussão sobre o Currículo e a Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Para isso, entendemos como necessário disocorrer sobre o trabalho enquanto atividade exclusivamente humana, o qual transforma a natureza e também o próprio homem, Saviani (2003). Nesse debruçar sobre o currículo, exigiu de nós a compreensão de elementos essenciais para esse processo de estudo, trazendo para o debate, a função da educação, da escola e os conteúdos necessários à formação humana, para podermos, de forma qualificada, fundamentar nossa concepção de Currículo. Nesse caso, as contribuições de Gama (2015), Saviani (2003; 2012), Marsiglia (2011), Martins (2012), Duarte (2013), foram imprescindíveis nessa construção. No que se referiu à Educação Física, utilizamos Taffarel e Escobar (2008), para afirmar esse componente curricular como sendo destinado ao ensino dos

conteúdos do universo da cultura corporal, que se orienta através da pedagogia que busca regularidade entre as demais disciplinas. O Coletivo de Autores (1992), também nos deu possibilidades de fundamentar melhor a concepção de Educação Física a partir de uma teoria pedagógica, capaz de identificar as contradições da escola capitalista, assim como, apontar perspectivas de superação. Além da contribuição importante de Xavier (2005), buscamos nos apropriar também dos estudos de Silva (2011), - Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral - no qual foi feita uma discussão sobre as principais abordagens pedagógicas de Educação Física.

No terceiro capítulo fizemos a análise da BNCC do ensino médio, buscando apreender os fundamentos teóricos metodológicos da BNCC, seus aspectos estruturantes, e concomitante, expor de forma crítica e criteriosa, a proposta de Educação Física que consta neste documento.

Para isso, fundamentamo-nos no referencial teórico marxista, a partir do Materialismo Histórico Dialético para que pudéssemos analisar a formulação da BNCC e na tentativa de identificar os fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física, expressos neste documento, com vista em compreender a dinâmica dessa política educacional, a partir de uma totalidade que é o modo de produção capitalista, o qual utiliza-se também do sistema educacional para se reproduzir. O sistema capitalista, utiliza-se do Estado para formular e implementar políticas que estejam alinhadas com os interesses da classe dominante.

Investigamos a formulação da BNCC tomando como referência o materialismo histórico-dialético, “por ser uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade.” (TRIVINÕS, 1987, p. 51) e por explicar a realidade valendo-se de categorias inerentes ao modo de produção do capital, sistema metabólico em que vivemos atualmente. Portanto, valemo-nos deste referencial para identificar os fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física expressos no documento da BNCC do ensino médio, na tentativa de compreender a dinâmica dessa política educacional a partir de uma totalidade que é o modo de produção capitalista, o qual necessita também do sistema educacional para se reproduzir e onde o Estado se expressa na formulação e implementação de políticas que estejam alinhadas com os interesses do capital.

Ainda de acordo com Triviños, “o materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealista da sociedade humana” (idem, p. 51). A apropriação do método marxista nos permitiu tecer uma crítica que visa a raiz do problema, como forma de apreender

o objeto, partindo de suas determinações e não de forma isolada de um dado contexto histórico e social.

Por isso, esse estudo parte de uma crítica rigorosa, radical e de conjunto, Saviani (1996), onde o sujeito da pesquisa deve assumir um posicionamento de classe. Neste sentido,

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (PAULO NETO, 2011, p. 25)

Aqui entendemos o objeto como uma síntese de múltiplas determinações, onde partimos do empírico presente, com uma imagem sincrética deste, e por meio da síntese buscamos o todo, o objeto da investigação. O referencial teórico marxista, nos permitiu um conhecimento mais aprofundado do objeto, possibilitando a compreensão de sua estrutura e dinâmica, independente da vontade do pesquisador. Esta compreensão nos possibilitou fazer a abstração do objeto, identificando o movimento do objeto investigado.

Buscamos realizar esse estudo a partir da abordagem dialética, onde esta apresenta uma visão materialista de mundo, e inclui a dinâmica do caminho de volta do todo às partes e das partes ao todo (GAMBOA, 2008). E na relação entre sujeito e objeto, o conhecimento é construído, sendo que “Não é uma simples adequação e uma descoberta, mas, uma construção de algo novo que modifica ambos durante o processo.” (p. 7) Essa investigação pretendeu aprofundar o debate acerca da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, problematizando seus fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Física que são expressos neste documento. Essa tarefa torna-se importante, pois, além de servir como uma possibilidade de enfrentamento às políticas neoliberais, faz-se necessário combater o crescimento do neoconservadorismo, Freitas (2017), e se colocar em defesa de um projeto de formação humana.

Utilizamos como técnica de investigação a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin, “é um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação.” (BARDIN, 2011. p. 31). Esse instrumento põe ênfase nos conteúdos, pois, estes são mais estáveis, propiciando ao pesquisador retomá-los sempre que for preciso, porém não descarta outras fontes. Para que os conteúdos obtidos sejam

manipulados de forma sistematizada, daremos uma ênfase na análise documental, que ainda de acordo com Bardin, podemos defini-la como:

Uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar um estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo [sic] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (BARDIN, 1977, p. 45-46).

O referido autor classifica esse procedimento em três importantes etapas na organização da análise de conteúdo que são a: 1) pré-análise - nessa etapa fizemos a organização dos materiais e em paralelo a isso foram feitas leituras “flutuantes” dos documentos, Freitas (1987), que nos possibilitou definir o direcionamento da pesquisa, formulando os objetivos e a hipótese; 2) exploração do material - essa segunda etapa ultrapassa a leitura superficial, na medida em que realizamos um estudo mais aprofundado dos documentos, a partir da apropriação do referencial teórico marxista, o qual nos permitiu identificar os elementos determinantes do objeto, saturando-o em suas possibilidades, através das seguintes categorias (Currículo; formação humana; teoria pedagógica); 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação - nessa etapa utilizamos-nos do acúmulo das outras duas etapas anteriores para alcançar uma maior intensidade e, através da organização do estudo dos documentos da pesquisa, referencial teórico, e interpretação dos dados do estudo, nos proporcionou uma resposta qualificada para a pergunta síntese.

Seguimos orientados pelas categorias do materialismo histórico dialético: contradição, mediação e totalidade, que de acordo com Kuenzer (1998, p. 62), “São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, significado, rigor, importância”. Essas categorias do método, dão o aporte necessário para o pesquisador, durante o processo de pesquisar com seu objeto, contudo, para o desenvolvimento da investigação é necessário além das categorias metodológicas (que são universais), também estabelecer as categorias de conteúdo (que são específicas para cada pesquisa). (KUENZER, 1998).

Netto (2011), traz a categoria **totalidade** como central no método marxista, pois esta toma a sociedade burguesa como totalidade concreta e dinâmica, e não amorfa, nos possibilitando atingir a totalidade dos aspectos da realidade. Por isso também, de acordo com Triviños (1987), a categoria **contradição** torna-se essencial no materialismo por se apresentar na realidade objetiva, e ressalta que ela é a “origem do movimento e do desenvolvimento”. No entanto, as relações ocorridas nesse processo não se dão de forma direta, mas através de um processo de mediações. Já a categoria **mediação** torna-se importante pois, “Sem os *sistemas de mediações* (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferente”. (NETTO, 2011, p. 57-58).

Essas categorias nos deu a organização necessária para o processo de investigação, aliado a um esforço necessário para atingir a essência dos fatos a partir dos dados empíricos, na busca de superar a realidade aparente. Com a clareza necessária das determinações do objeto, foi possível transpor a realidade fenomênica, buscando através das partes, uma apreensão do todo, de forma que a apropriação do específico, possibilite uma compreensão maior da totalidade, e que através de suas relações, haja uma revelação do objeto, que é dinâmica (KUENZER, 1998). De acordo com Paulo Netto (2011, p. 22), “O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto.”

Nesse sentido, foi feito um esforço teórico em trazer ao exame racional, os fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do ensino médio, levando em consideração todo um processo histórico e o atual contexto de desenvolvimento dessa política educacional.

2. REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BNCC

2.1 A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE CAPITALISTA

Partimos do entendimento de que o homem não nasce homem, ou seja, a natureza humana não é dada no ato do nascimento, mas adquirida nas relações sociais, as quais são determinadas pelo modo de produção e reprodução da vida. Saviani (1984), vai denominar esse processo de humanização de segunda natureza humana, não negando a primeira natureza, que adquirimos ao nascer, mas admitindo essa primeira condição como insuficiente para o convívio social. Segundo Leontiev (1978, p. 264): “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem, pois o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”

Dessa forma, a Educação enquanto uma atividade exclusivamente humana, responsável pela transmissão de conhecimento/cultura, assumirá um papel fundamental na sociedade, ainda que seja na sociedade dividida por classes, pois de acordo com Saviani (1984), a educação tem como objeto a identificação dos elementos culturais que a humanidade precisa assimilar e ao mesmo tempo, descobrir de que forma, ou qual o caminho mais fácil de alcançar esse objetivo.

Nos primeiros modos de reprodução da vida, a educação não era apartada do trabalho, o processo de ensino/aprendizagem, o conhecimento se dava no ato da produção, passado pelos mais velhos, mais experientes. Nessa forma de produção primitiva, anterior a propriedade e a divisão social do trabalho, os bens materiais e culturais eram comuns a todos, pois nessa relação social de trabalho o produto não se separava do produtor. Através de uma atividade denominada trabalho, o homem agia sobre a natureza de forma consciente, através de uma ação essencialmente humana, advinda dos próprios seres humanos e numa relação de reciprocidade, em que ele se desenvolve e se complexifica no decorrer da história. Ao produzir sua própria existência, através da interação com a natureza mediante o trabalho, isso se caracteriza também enquanto a formação do próprio indivíduo, que de acordo com Saviani (2006) podemos afirmar que a origem do homem está imbricada no processo educativo.

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é

estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

[...] Os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2006, p. 4).

Com a divisão da sociedade em classes, ocorre também a divisão entre educação e trabalho, que resulta a partir disso, o surgimento das escolas. Na sociedade de classes, aquele indivíduo que não trabalha vai viver do trabalho da classe subalterna, aqueles que trabalham. Na Antiguidade, a propriedade coletiva já não é mais um fundamento entre os homens, os vínculos se alteram e dão espaço à propriedade privada. No regime da sociedade escravagista, se constitui uma relação social em que o trabalho, o qual gera toda a riqueza, é realizado apenas pelos escravos, sendo que através destes eles se sustentavam e também toda a aristocracia da época. A partir daqui se estabelece dois modelos diferentes de educação: uma para a classe dominante, que se baseia nas atividades intelectuais; e outra para a classe dominada que aprendiam no próprio processo de trabalho. De acordo com Ponce (1990):

[...] Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição [...] (PONCE, 1990, p. 25-26)

Segundo Ponce (1990), altera-se o ideal pedagógico, deixando de ser o mesmo para todos, pois já havia uma desigualdade econômica entre as partes, explorados e exploradores, duas classes que terão interesses completamente divergentes, onde quem domina se utilizará também do processo educacional para convencer a maioria de que a questão da desigualdade social é de ordem natural, evitando qualquer possibilidade de revolta por parte dos dominados.

A escola é fruto do processo da divisão das classes, sendo que esta será destinada à camada ociosa da sociedade, onde irá desenvolver nesse espaço a atividade educativa intelectual, restrita a uma determinada minoria. E o processo educativo da grande parcela da sociedade, a qual trabalhavam para garantir sua existência, dava-se na sua própria relação com o trabalho e com o outro. A partir da divisão social do trabalho e o surgimento da propriedade

privada, produz-se uma fragmentação entre o trabalho material e o intelectual, pois “tanto as relações sociais e produtivas como a escolar, educam o trabalhador para esta divisão”. (KUENZER, 2005, p. 79)

Quanto mais simples o modo de produção, mais simples é o processo de formação, e na medida em que se complexifica a forma de produção e reprodução da vida, complexifica-se também a forma de educação, Saviani (2007). Como a educação é um ato exclusivo dos seres humanos, por ser a única espécie em que sua sobrevivência não é dada através do nascimento, torna-se fundamental a definição dos conhecimentos a serem socializados e quais as formas de serem realizadas. A escola passa a ser o espaço de socialização dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade.

Para Saviani (2007), a escola tal como ela é, se organiza no modo de produção capitalista com o objetivo de preparar pessoas para atender as necessidades do próprio sistema, uma vez que precisava de indivíduos com determinados níveis de conhecimentos compatíveis com o processo de industrialização. Se constitui com uma via de reprodução do sistema, que se coloca apartada do trabalho produtivo.

Segundo Ponce (1990),

As massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo apenas haviam trocado de senhor. Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento quase mundial do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços à burguesia. Esse “trabalhador livre” surgiu na história nos fins do século XV e começos do século XVI [...]

Com a substituição do regime feudal pelo burguês, piorou a situação das massas, mas os novos amos não se importavam absolutamente com isso. Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora [...]. (PONCE, 1990, p. 134-135)

Aqui é interessante ressaltar que a burguesia entendia como necessário a educação primária para as massas, enquanto propunha uma educação superior para os técnicos, à medida que foi cada vez mais se distanciando do trabalho material. Ponce (1990), ainda expõe a grande contradição do sistema capitalista, no sentido de que, ao mesmo tempo que esta classe dominante controla a educação para que a massa não tenha acesso aos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, sob pena de colocar em risco a atual organização social, a burguesia necessita formar a classe trabalhadora para que esta acompanhe o desenvolvimento do capital e suas tecnologias. Para resolver esse impasse, resolveu-se dosar o conhecimento

fornecido às massas, desde que não comprometesse o sistema capitalista, preservando sua lógica de exploração de uma classe sobre a outra, de forma que a apropriação do conhecimento científico pela classe trabalhadora deveria se dar “em doses homeopáticas”, não ultrapassando o mínimo necessário para a reprodução e ampliação do capital.

Com a Revolução Industrial, uma nova organização social é exigida e os sistemas nacionais de ensino foram muito importantes nesse processo, principalmente através da busca da universalização da escola básica, tornando a escola como “forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2007, p. 159) A relação do homem com a máquina no setor produtivo, apresentava-se como um grande desafio diante dessa nova forma de produção e reprodução da vida, exigindo um novo tipo de trabalhador, capaz de adquirir novos conhecimentos, novas formas de convivência social, necessitando assim de novas adaptações. Para isso, foi necessário proporcionar às massas, um patamar mínimo de conhecimento, ou seja, um currículo escolar que desse conta de formar essa massa de trabalhador.

Sobre o impacto referente a educação que foi pensada diante desse novo contexto de Revolução industrial, na busca de formar um novo tipo de trabalhador para atender às necessidades do processo de industrialização, Saviani vai dizer:

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159)

E complementando com (KUENZER, 2005), tanto as relações sociais e produtivas como também a escola, objetivam educar de acordo a manutenção dessa divisão. A organização do sistema educacional aparece estritamente ligado à organização da nova sociedade capitalista que se estabelece. Esta sociedade utiliza-se do sistema escolar para adaptar os sujeitos que estão inseridos nela, à sua forma de organização da vida.

Nesta forma de organização da produção e reprodução da vida, o Estado cumpre um papel fundamental na garantia da manutenção dos interesses da classe dominante. Apesar desse se colocar enquanto representante universal do povo, na prática ele cumpre a universalidade reproduzindo o interesse da elite. Diante do acirramento entre as classes sociais,

Lenin (2007) apoiado na concepção marxiana, vai afirmar que “o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe sobre a outra; é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão dos interesses entre as classes.” (p. 25). Sendo que, para o marxista italiano Gramsci (2000, p. 87), “o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”. No Manifesto do Partido Comunista⁷, é colocado o poder do Estado Moderno se configura enquanto um comitê que gerencia os negócios comuns da burguesia como um todo, Marx & Engels (2008).

No sistema capitalista a acumulação de capital não se dá para todos. E para que se mantenha o ciclo de apropriação indevida da riqueza produzida pelos trabalhadores, o Estado se reconfigura ao longo do tempo na busca de se apresentar como defensor do bem comum, objetivando manter inabalada as estruturas desta sociedade. Isso implica a manutenção da lógica de exploração do homem pelo homem, que se divide entre aqueles que detêm os meios de produção e controla tudo aquilo que é produzido e aqueles que vendem sua força de trabalho para sobreviver e lhe negando a apropriação do fruto do seu trabalho. De acordo com Frigotto e Ciavata (2003, p.95) “[...] apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que predominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos.” E segundo o jornal El País⁸, com dados mais atuais e mais alarmantes, traz a informação de que há uma enorme concentração de riquezas nas mãos de seis brasileiros, que é equivalente a riqueza que a metade da população mais pobre possui. Isso evidencia que é da própria natureza do capital o processo de exploração do homem pelo homem, por mais que esta relação seja escamoteada e apareça com roupagem diferente, através dos seus diferentes modelos e políticas de Estado.

Esse sistema que é de ordem mundial, de capital internacionalizado, tem sua concentração cada vez mais intensa nos países desenvolvidos, e contraditoriamente provoca uma acentuada exploração do trabalhador, precariza suas condições de trabalhos e em determinados momentos aprofunda o desemprego. O capitalismo convive com crises cíclicas,

⁷ “O *Manifesto do Partido Comunista*, ou simplesmente *Manifesto Comunista*, obra escrita por Karl Marx e Friedrich Engels em 1848, é fruto do II Congresso da Liga Comunista realizado em 1847. Houve vários debates para a formulação do documento pragmático da Liga no ano de 1847, mas nenhum vingou, ficando a cargo de Marx e Engels a sua construção. José Paulo Netto nos diz que “não há dúvida, à vista da documentação hoje disponível, que, embora fruto da colaboração de ambos, a expressão literária do texto é quase totalmente da responsabilidade de Marx” Disponível em: <<http://escoladosruralis.blogspot.com/2013/11/analise-da-obra-manifesto-do-partido.html>> Acesso em: 22/08/2018.

⁸ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/22/politica/1506096531_079176.html> Acesso em: 11/06/2018

e o neoliberalismo foi nada menos que uma “tentativa de sair de uma crise que teve seu apogeu nos anos 70, provocada pelo esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, conjugado ao padrão de acumulação fordista” (NOZAKI, 2004, p.76). Esse Estado de Bem-Estar Social se deu no período Pós-Segunda Guerra Mundial, que foi pautado em políticas de assistência social, aumento de empregos, estabilidade ao trabalhador, etc. (NOZAKI, 2004).

A crise de 70 foi essencial para que as ideias neoliberais de Friedrich Hayek ganhassem força e fossem postas em prática, como a defesa do Estado Mínimo, redução dos gastos sociais, retirada de estabilidade, entre outras. O modelo de produção fordista é questionado e deixado para trás, surgindo uma nova forma de superação do momento de crise, através do modelo Toyotista, com base numa acumulação flexível e organização tecnológica. “Portanto, o neoliberalismo caracterizou-se pelo ataque franco aos direitos conquistados pelos trabalhadores e ao Estado intervencionista/assistencialista”. (NOZAKI, 2004, p. 85).

O projeto neoliberal se expande na década de 90, com algumas medidas implementadas pelo Governo de Fernando Collor, e mais especificamente no Governo de Fernando Henrique Cardoso e de acordo com Santos, “Todo o processo de reformas, sobretudo durante a década de 1990, ocorreu em meio a mudanças no cenário político econômico internacional que influenciaram as medidas de reforma no âmbito interno”. (SANTOS, 2010, p. 45). Formula-se um conjunto de medidas de ordem global como forma de alteração supraestrutural, objetivando, através de acordos internacionais, superar uma crise do capital, que por sua natureza ela se encontra no “DNA” de sua estrutura. Nesse processo de reformas, reajustes, mudanças na supraestrutura, o que deve ser garantido é a manutenção da grande margem de lucros das empresas e no outro lado da ponta, estão os trabalhadores que para sobreviver são obrigados a venderem sua força de trabalho a qualquer preço, sem poder de barganha para negociar, em virtude do enorme exército de reserva (trabalhadores desempregados).

Esse projeto neoliberal, iniciado no Brasil com Fernando Collor, já sinalizava a necessidade de reduzir os gastos do Estado e privatizar empresas estatais. E nessa direção, essas medidas foram sendo aperfeiçoados pelos seus sucessores, ao manter a mesma política econômica. Através do Plano Real no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a justificativa da proposta salvacionista do país, diante da inflação e do descrédito, ocorrera a abertura da economia e as sucessivas privatizações. Paulani (2008), ainda afirma que a exemplo de Fernando Henrique, Luiz Inácio Lula fizera da previdência dos trabalhadores um setor

privado da economia, estendendo tetos de contribuição e reduzindo benefícios dos trabalhadores do serviço público.

Em busca do controle inflacionário, da estabilidade econômica e conseqüentemente do ajuste fiscal, uma série de medidas neoliberais foram avançando, para além das privatizações houve também a abertura do mercado para as empresas estrangeiras (SANTOS, 2010). Dessa forma, percebe-se toda uma organização da expansão do capital em escala mundial. O processo de modernização do Estado, com implementação de novas políticas teve um caráter global, evidenciando que essas reformas não aconteceram de forma isolada. Um conjunto de intelectuais (que defendem os interesses da elite), se reuniram para formulação de políticas que pudessem direcionar o novo contexto histórico que emergia. Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), através de um Consenso, deram base ao processo das Reformas brasileira da época. Segundo Frigotto,

Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (FRIGOTTO, 2003, p. 4)

É nesse contexto de reformas que a política educacional está inserida e deve ser analisada. A educação torna-se um instrumento importante nessa mudança de organização do trabalho, para que possa ser formado um novo tipo de trabalhador, sendo eles polivalentes, mais flexíveis, condizentes com a nova exigência do mercado. Esta mudança não altera a finalidade do sistema capitalista, que segundo Nozaki (2004, p. 90), a “acumulação flexível parte da mesma finalidade essencial do modelo que a antecede, ou seja, a maximização das condições de exploração da força de trabalho como saída para manter as taxas de lucro e conseqüente o contorno da crise do capital”. Ainda de acordo com Nozaki, essa mudança do modelo fordista para o Taylorista, “exigiu uma requalificação do trabalho que implicou, por um lado, a qualificação, sob o ponto de vista da intelectualização, e a desqualificação, por outro, se considerada a desespecialização dos trabalhadores oriundos do fordismo”. (NOZAKI, 2004, p. 92)

A estrutura educacional sofre alterações no modelo de formação para o mundo do trabalho, mas de forma coordenada pelos países ligados, orgânica ou subordinadamente, ao capital internacionalizado, nos quais, para além das iniciativas de grupos empresariais na educação, existem dois agentes fundamentais, o BIRD e o FMI (Fonseca, In: Tommasi, Warde, Haddad, 1998; Soares, *ibid.*; Tommasi, *ibid.*, Leher, 1999). Tais organismos controlam e ditam regras para os chamados ajustes estruturais do Estado, os quais compreendem o âmbito político-institucional e o econômico-administrativo – desregulamentações, reformas, privatizações –, para o asseguramento da formação humana requerida pelo capital. As políticas educacionais brasileiras acompanharam, da mesma forma, o movimento das teses neoliberais, no que concerne ao enxugamento da folha de pagamento do Estado, à sua desobrigação em financiar uma educação de qualidade, mas, ao mesmo tempo, à edificação de leis e diretrizes para a formação de um determinado homem capacitado à integração no modelo da economia internacionalizada. (NOZAKI, 2004, p. 112)

Os estudos de Nozaki (2004), evidenciaram que o sistema educacional é apropriado pelo capital, nesse contexto neoliberal, para potencializar uma nova forma de produtividade, adequando os trabalhadores dentro do seu propósito de formação profissional. A educação não aparece de forma isolada, mas como parte de uma totalidade, inserida num contexto mais geral, servindo como instrumento utilizado pelo Estado para garantir a reestruturação do capital.

O capital vê na universalização da educação uma grande oportunidade de afirmação e expansão dos seus interesses. Nessa perspectiva é que são construídas agendas educacionais, através dos organismos internacionais que têm como principais protagonistas o BM e o FMI. “Centrada no Programa de Educação para Todos, essa agenda provocou uma uniformização das políticas educacionais em nossa região, tendo sido implantada paulatinamente e concomitantemente nos países latino-americanos”. (MELO, 2005, p.402)

No Brasil, essa agenda de ordem neoliberal, teve influência direta na Política Educacional brasileira, principalmente no que diz respeito aos gastos públicos para a educação, tendo um significativo controle nos investimentos dessa pasta, atendo à lógica do Estado Mínimo e também assumindo uma dependência do capital internacional. (MELO, 2005)

A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos

parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTO e CIAVATA, 2003, p. 108)

Essas competências, atreladas ao pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos internacionais e regionais, estão a serviço do mercado. Corroborando com isso, informações do próprio Ministério de Educação, apontam que logo após a Lei da Reforma do Ensino Médio ter sido sancionada, o ministro de Educação, Mendonça Filho, à época, viajou para os EUA em busca de recursos financeiros e apresentou o Projeto de Reforma a representantes do Banco Mundial. Esses recursos serviriam, segundo eles, para fazer as mudanças estabelecidas pela referida Reforma. Com isso, o Senado já autorizou o Governo, fazer a solicitação de um empréstimo de 250 milhões de dólares para a efetivação dessa proposta. Segundo o atual ministro de Educação, Rossieli Soares, “Esse empréstimo vai trazer uma parte dessa solução e será trabalhado em conjunto com os estados na implementação dos programas propriamente ditos na execução da reforma”.⁹ Especialistas da educação apontam para um caráter privativo do sistema educacional, devido às sucessivas interferências internacionais no sistema de ensino brasileiro, em particular do Banco Mundial.¹⁰

Historicamente percebemos que existe uma intensa disputa em torno do currículo escolar, ficando mais evidente quando nos debruçamos na política educacional do país, abordando seus vários processos de reformas e mais especificamente nos atendo à questão da construção Base Comum Curricular.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA BNCC

Diante da atual conjuntura, percebe-se uma intenção clara de controle nacional dos currículos, visando atender um projeto de Estado de segmento neoliberal desde a década de 1990. O caráter privatizador desse Estado se apresenta de forma intensa, seguindo a lógica empresarial com interferência direta na política educacional.

A partir dos anos 1990, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública brasileira foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização. Para a potência hegemônica, a “nova era” pressupunha que os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível para honrar os

⁹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=63011>. Acesso: 30-04-2018.

¹⁰ RADIS. Austeridade Mata – Cortes nos investimentos ameaçam saúde dos brasileiros e sobrevivência do SUS. Nº 185. Fev / 2018.

compromissos firmados com os credores financeiros. Mas, ao mesmo tempo, a perda de direitos, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, dentre outros impactos das reformas neoliberais não poderiam se constituir como ameaça à estabilidade do Sistema. (MARSIGLIA, 2017, p. 112)

A Política Educacional brasileira é marcada por várias reformas e desde a década de 90 esse processo se deu sob os trâmites de uma política de ordem neoliberal, que teve seu desenvolvimento no Governo de Fernando Henrique, assumindo a agenda da globalização. Os organismos internacionais tiveram uma influência direta no direcionamento dos rumos da política educacional brasileira, e naquela época atendendo o consenso de Washington.

Um marco para essa redefinição da educação escolar ocorreu quando o Banco Mundial – junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) – divulgou a nova agenda para a educação básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação. (MARSIGLIA E PENA, 2017, p. 212)

Sob essa lógica, os países pobres deveriam seguir as recomendações de ordem hegemônica dos países dominantes. Com isso, pretendia-se manter a estabilidade do sistema econômico com o equilíbrio fiscal, a desregulação do mercado, a abertura das economias nacionais e privatização dos serviços públicos. Com essa nova ordem, o Estado aparece como incapaz de gerenciar a coisa pública, e esse será um grande mote para o processo de mercantilização da educação. “Desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia etc” (PAULANI, p. 90, 2008). A adesão ao neoliberalismo como forma de modernização do Estado para um possível ajuste fiscal, fez o país avançar na política de privatização seguindo um plano de desestatização.

As orientações advindas dos organismos internacionais ganham força e se materializam na política nacional, sendo assumida agora pela elite do país, como por exemplo as ideias pedagógicas. É através da Educação que essa nova forma de gerenciamento do Estado se hegemoniza, adequando os indivíduos às novas relações sociais constituídas. Além disso, com o advento da “globalização”, justifica-se a necessidade de universalização da educação. “O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo

que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2002, p. 95)

Os organismos internacionais veem na Educação um espaço fecundo para construir a ideia de pensamento único, o que vai de encontro com o desenvolvimento do pensamento crítico, garantindo assim, uma lógica que perspectiva um projeto macro-econômico.

Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2002, p. 95)

Um dos grandes eventos protagonizados pelos organismos internacionais ocorreu em 1990, que foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, visando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens. Esse evento deu base para a implementação, em 1993, do Plano Decenal de Educação, o que colocava o Brasil numa agenda global, uma vez que as pesquisas apontavam que no início dos anos 90, o país tinha índices alarmantes, com 22% de sua população analfabeta e 60% encontrava-se de forma desqualificada (SANTOS, 2010). Logo, esses dados se contradiziriam com a nova fase de reestruturação do Capital, onde o projeto neoliberal demandava qualificação profissional dos trabalhadores visando uma sociedade bem competitiva, e o acesso ao conhecimento era ferramenta indispensável nesse contexto. Foi também, a partir desse evento, que foi elaborada uma Declaração Mundial, que pautava a Educação para Todos, onde “as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação” (MARSILIA, 2017, p. 113). Esse projeto de mundialização da Educação é pautado fundamentalmente no processo de exclusão social, existindo uma dualidade entre um tipo de Educação para as massas e outra para as elites, ocorrendo assim uma diferenciação na formação dos indivíduos. Para os trabalhadores o que importa é a transmissão do conhecimento técnico e uma formatação ideológica, adestradora para o trabalho, e para a elite uma escola formadora. (MELO, 2003).

Percebe-se que a implementação das políticas públicas educacionais está diretamente ligada com o modelo de sociedade vigente, e sofre suas transformações de acordo com seu

Estado que se reconfigura. No governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, ficou bem evidente que foi seguida a cartilha neoliberal de forma bem ortodoxa, Frigotto (2003), ajustando o processo educacional às novas mudanças de ordem econômica, social, produtiva entre outras. “Antes da denominada “era FHC” o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988).” (FRIGOTTO, 2003, p.104). É neste cenário que se dá início à elaboração da Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e do Plano Nacional de Educação.

A LDB (Lei nº 9.394/96) só foi aprovada no ano de 1996, a qual Saviani considerou como uma Lei minimalista, por ter sido alterada o seu formato original e por estar compatível com a lógica do Estado Mínimo. Já em 2001 surge o PNE, que seria uma forma de propor estratégias de cumprimento da Lei. Ao Longo da década de 90, o debate foi bastante efervescente na área educacional, principalmente por conta da LDB como também do PNE, mas o que prevaleceu foi o crescimento da lógica privatista, com articulações entre as ações do Governo e os organismos multilaterais. Isso permeou todo governo de FHC, passando pelos governos de Lula e Dilma até os dias atuais. Os governos do PT fizeram uma política de conciliação entre o público e o privado através de alguns programas, como o REUNI para as Universidades públicas, e o FIES e o PROUNI para as faculdades particulares.

Dessa forma, “a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, o que se observa, inclusive, no âmbito das reformas curriculares.” (MARSILIA, 2017, p. 112).

Nas políticas educacionais que apontavam novas propostas curriculares no início da década de 90, Barretto (1998) vai afirmar que muitas das práticas políticas dos governos que se colocaram como democratizante, não passaram de um clientelismo populista e que apenas continuaram a privatizar o uso dos recursos públicos.

O pensamento pedagógico empresarial foi adotado durante todo o governo de FHC, seguindo uma perspectiva individualista, empresarial e articulado com a política de desmonte dos direitos sociais. “Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002, p. 100).

Não dá para pensar a Educação de forma romantizada, como algo que está afastada das entranhas da sociedade, tratando-a como se fosse um antídoto para os grandes males sociais, por exemplo, a desigualdade social, a fome, a exclusão, a violência etc.. Ela é parte integrante de todo um Sistema, o qual precisa de uma base para se sustentar e permanecer funcionando e, resistindo a todas as investidas de superação que vem sofrendo.

As políticas educacionais são pensadas numa perspectiva que não ponha em xeque o interesse do Capital, ou seja, não contrarie o princípio do aumento da margem de lucro do grande empresariado. Porém, a ideia que é transmitida é a de que todos são iguais e têm as mesmas possibilidades de alcançar o mesmo patamar social daquele indivíduo bem sucedido, através da Educação, sendo que, essa suposta ascensão social dependeria única e exclusivamente de seus próprios esforços e, aquele que por ventura não obtivesse o tão almejado êxito em sua carreira profissional, esse seria considerado incapaz, incompetente, que não soube aproveitar as oportunidades ofertadas pela educação pública.

Com efeito, os princípios que fundamentam as proposições empresariais para a Educação Básica, tais como privatização, divisão técnica do trabalho educativo, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e, ainda, o patamar minimalista de formação, vêm se consolidando na formação das novas gerações de trabalhadores (PINA, 2016). Assim, sob a roupagem dos lemas da educação de “qualidade” ou dos direitos de aprendizagem, o projeto educativo da classe dominante avança no país, rumo à redução dos gastos públicos e o aumento do controle do trabalho desenvolvido na escola. (MARSILIA, 2017, p. 113 e 114)

Para isso, a educação básica precisa ser acessível a todos, para garantir uma certa “qualidade” que atenda às necessidades do mercado, formando uma mão de obra qualificada e competitiva, proporcionando também a chamada inclusão social. “A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade” (SHIROMA et al., 2002, p. 72-75, apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002, p. 100). O setor educacional é algo muito estratégico para a manutenção dos privilégios da classe dominante, sendo que a atual proposta de Educacional está alinhada com o projeto de sociedade de ordem neoliberal.

Como vivemos em uma sociedade capitalista, que é dividida em classes sociais, sendo uma que detém os meios de produção (burguesia) e a outra que se utiliza de sua força de trabalho para garantir sua existência (trabalhadores), o interior da escola está permeado por disputa de

interesses de classes na condução do processo educativo. “[...] os interesses de classes são diferentes e antagônicos. Portanto, não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde os indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço e do mérito de cada indivíduo isolado” (SOARES, 2012, p. 26).

Frigotto e Ciavatta (2012), alerta para uma reflexão sobre dois caminhos quanto a importância da educação: a que atende as necessidades da humanidade ou a que defende os interesses do Mercado. Isso problematiza e questiona o desenvolvimento da ciência que se contradiz com a realidade planetária, onde verifica-se um enorme exército de pessoas passando fome, uma imensurável poluição ambiental, uma crescente acentuação da desigualdade social juntamente com uma exorbitante concentração de renda, entre outras condições desumanas. Em contrapartida o grande empresariado é beneficiado com a apropriação privada dos grandes avanços tecnológicos, fazendo com que o conhecimento que é construído de forma coletiva pela humanidade seja utilizado de forma privada e sendo negado à classe trabalhadora que produz toda riqueza.

A Educação Básica, na defesa de um novo projeto de sociedade teria como responsabilidade o comprometimento com as principais causas que assolam a humanidade, a escola pública como principal instrumento de socialização dos conhecimentos capazes de elevar o padrão cultural dos indivíduos e negando essa lógica perversa da mercadorização do conhecimento e dos próprios sujeitos.

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002, p. 100)

Como a Educação é um espaço de disputa, os Governos não medem esforços para hegemonizar esse setor, diminuindo cada vez mais o poder de interferência da sociedade. Os diferentes Governos, de Fernando Henrique/PSDB e os de Luiz Inácio e Dilma Russef, ambos do PT, não mediram esforços para deixar o país mais seguro para Capital. Porém, é fato que houve um significativo avanço¹¹ na educação nos governos do PT, desde 2003. E o que

¹¹ Os programas e as políticas de governo tinham um objetivo comum de melhoria das condições da grande população não organizada, que vivia abaixo da linha de pobreza. O Programa Bolsa-Família, o aumento do salário mínimo e a expansão do crédito, entre outras condições, realmente, contribuíram para com a diminuição da pobreza

presenciamos agora no governo de Michel Temer é a intensificação do conservadorismo com os constantes ataques à classe trabalhadora, através de uma política que cumpre, de forma mais intensa, uma agenda extremamente neoliberal de retirada de direitos com a implementação de várias “reformas”. Esse conjunto de ataques engloba a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista (aprovada), a Lei da Terceirização (aprovada), o Projeto de Lei Escola sem Partido, a PEC 55 (que congela os gastos públicos como saúde e Educação (aprovada), a Reforma do Ensino Médio (aprovada) e nesse emaranhado de ataques, a BNCC, que visa a controlar o ensino, os estudantes e também os professores, padronizando a formação dos indivíduos para atender os interesses do capital imperialista, em detrimento de uma formação emancipadora. Essas reformas do Governo, que popularmente estão sendo denominadas de “contrarreformas” estão interligadas na medida em que atende única e exclusivamente os interesses da classe dominante.

A Reforma do Ensino Médio, que hoje é realidade através da Lei 13415/2017¹², a qual teve origem através da Medida Provisória do Novo Ensino Médio – MPV 746/2016¹³, sendo aprovada sem um amplo debate com a sociedade, através de uma medida provisória, de forma antidemocrática, aprofunda um cenário de um intenso desmonte da educação pública. Uma medida totalmente autoritária, que veio de cima para baixo, que não ouviu aqueles atores que estão no chão da escola, como os professores e estudantes que conhecem de perto e sentem na própria pele as dificuldades da realidade do ensino público. Não foram poucas as formas de resistência, houve milhares de protestos, ocupações de várias escolas por estudantes em todo o país, greves de docentes e de técnicos em muitas instituições, também ocorreram inúmeras manifestações de entidades e órgãos ligados à educação que se posicionaram de forma contrária a essa reforma, mesmo assim, ela foi aprovada em fevereiro de 2017.

De acordo com a lei da reforma do ensino médio, 60% da carga horária irá contemplar conteúdos comuns, de acordo com o que está estabelecido na Base Comum Curricular da referida etapa de ensino. Sendo que o restante da carga horária estabelecida, ficará de forma opcional para os estudantes, onde eles escolherão os itinerários formativos que focarão algumas

no Brasil. Entretanto, essas modificações acontecem sem que haja uma mudança mais profunda na sociedade. A política macroeconômica continua e é fiel aos interesses da classe detentora dos meios de produção e o que se observa é apenas uma melhoria de vida de uma parcela da classe trabalhadora que agora tem maior acesso ao consumo. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf Acessado em: 07-09-2018.

¹² <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso: 01-05-2018

¹³ <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>> Acesso: 01-05-2018

das áreas de: linguagens, matemática, ciência da natureza, ciências humanas ou ensino técnico. Porém, cabe uma observação nessa escolha, pois esta só se dará de acordo a oferta da escola.

Dessa forma o currículo do ensino médio será dividido entre os conteúdos comuns e os específicos (de acordo a escolha dos estudantes). Português e matemática continuam como disciplinas obrigatórias, enquanto que foi retirada a obrigatoriedade de outras disciplinas que contribuem para a formação dos estudantes, como o ensino das Artes, da Educação Física, Sociologia e Filosofia.

De acordo com o MEC, com esta reforma, haverá a implantação do ensino de forma integral, sendo que ocorrerá de forma gradual. A carga horária será ampliada de 800 para mil horas anuais, num prazo de 5 anos, e conseqüentemente aumentará a quantidade de horas por turno, passando de 4 para 5 horas diárias.

A proposta de escola de tempo integral que aumenta a carga horária, entra em contradição com a redução de possibilidades de conhecimentos que a reforma propõe e não o contrário disso, que seria a ampliação de diferentes possibilidades de conhecimentos, e também contradiz com as atuais condições de infraestrutura das escolas, as quais estão cada vez mais precárias e não fornece as condições necessárias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, dificultando assim a permanência dos estudantes nesse espaço, como também a realização das atividades pedagógicas dos professores. De acordo com pesquisa realizada, menos de 1% das escolas brasileiras têm infraestrutura ideal para o desenvolvimento das atividades educacionais. “Apenas 0,6% das escolas brasileiras têm infraestrutura próxima da ideal para o ensino, isto é, têm biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades básicas.”¹⁴ Com o fim da obrigatoriedade de algumas disciplinas (Filosofia, Artes, Sociologia e Educação Física), acentua o déficit na formação dos indivíduos, retirando o direito de uma grande parcela dos estudantes de ampliar seus conhecimentos nas diversas áreas.

Com a aprovação dessa reforma, o ensino técnico se insere na escola básica para que ocorra concomitantemente com o ensino médio, dentro da carga horária destinada aos conteúdos que seriam destinadas ao do próprio ensino médio. Com isso, o jovem pode optar por fazer o ensino técnico dentro da carga horária do ensino regular, sendo que ele será obrigado

¹⁴ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/04/menos-de-1-das-escolas-brasileiras-tem-infraestrutura-ideal.htm>>. Acesso em: 22-07-2017 às 18:23h.

a manter as disciplinas de português e matemática como obrigatórias e ao final dos três anos ele receberá o certificado do ensino regular e também o do ensino técnico. Isso poderá implicar num esvaziamento de disciplinas e conteúdos necessários e importantes no processo de formação humana, na medida em que os jovens farão uma corrida em busca de uma suposta profissionalização, na expectativa de uma inserção no mercado de trabalho o mais breve possível. De acordo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE,

Com relação ao currículo, a reforma empobrece o ensino médio retirando (ou não) as disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia, conforme se anunciou na solenidade governamental e que depois foi retratada não se sabe exatamente porquê. Propõe-se novamente a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional, mas vai além, ao propor também a dicotomia entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional. (CNTE, 2017, p. 1)

Essa reforma do ensino médio ainda promove uma negação de conhecimento aos alunos ao tornar apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias, desvalorizando as demais disciplinas de licenciatura, promovendo uma redução do currículo e o aligeiramento da formação.

Com a não obrigatoriedade de algumas disciplinas, conseqüentemente haverá uma redução nos conteúdos, prevalecendo aqueles que mais representem os interesses do mercado. O enxugamento de disciplinas se apresenta num contexto de políticas de cortes de gastos com a Educação, efetivando assim, uma política nefasta para o sistema educacional brasileiro. Para José Rodrigues, docente da Universidade Federal Fluminense, ele afirma que:

É preciso combater frontalmente as práticas obscurantistas e criminosas que estão procurando se instalar na escola. Mas é preciso também lutar contra a ampliação e manutenção da fragmentação da formação humana. Nesse sentido, na escola não basta amontoar saber sobre saber. Parafrazeando Antonio Gramsci, não se trata meramente de um problema de currículo, mas do tipo humano que se pretende formar.¹⁵

Através dessas alterações, percebe-se o nítido interesse do direcionamento que está sendo dado ao sistema educacional, não medindo esforços para favorecer os interesses do capital, demonstrando uma grande tendência de efetivar uma educação voltada apenas para o

¹⁵ Retirado do material informativo de ANDES: InformANDES/2016. Material publicado pelo ANDES de forma impressa e pelo site: www.andes.org.br

mercado de trabalho. Isso corrobora com as intenções do governo golpista de Michel Temer/MDB, de ampliar os privilégios da classe dominante (minoridade), e em paralelo promove a retirada de direitos dos trabalhadores (maioria), sendo que essas intenções são materializadas através da implantação dessas políticas do governo, como fica evidente nesta “contrarreforma do ensino médio”, pois atinge principalmente aquela parcela da sociedade que é desprovida de recursos e não pode pagar por um outro tipo de educação, ficando refém de uma educação pública tecnicista. Dessa forma, promove uma divisão entre os que terão um tipo de ensino reduzido, precarizado e tecnicista, e aqueles que terão condições e oportunidades de acessar um conhecimento mais amplo e qualificado, proporcionando uma formação diferenciada, o que irá contribuir para a acentuação da desigualdade social.

De acordo com Cesar Callegari, Membro do Conselho Nacional de Educação, ele entende a Lei do Ensino Médio como “um golpe mortal à Educação brasileira”¹⁶. Callegari diz que a reforma traz uma falsa ideia de que os jovens não terão opções, pois ressalta que nem todos os municípios têm escola com o ensino médio e as que existem encontram-se, em sua grande maioria de forma precária, juntamente com o ensino, criando uma ilusão na juventude e promovendo futuras frustrações nos estudantes.

Esta Reforma também trará implicações para a formação dos professores, pois através dela serão abertas as portas da escola para professores não licenciados ou aqueles que não tenham formação específica na área, através de contratações de profissionais de notório saber.

O Ministério da Educação já planeja pedir dinheiro emprestado ao Banco Mundial para ser utilizado nesta Reforma do Ensino Médio, evidenciando que os organismos internacionais estão investindo muito no Sistema educacional brasileiro, não só através da BNCC,

O Ministério da Educação (MEC) foi autorizado pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (Mpdg) a solicitar um empréstimo de até US\$ 250 milhões (cerca de R\$ 800 milhões) ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), do Banco Mundial, para implementar a contrarreforma do Ensino Médio nos estados brasileiros. A contrarreforma foi aprovada em fevereiro deste ano e compromete todo o sistema educacional no país. (ANDES, 2017, s/p)

Percebe-se que essas reformas não estão sendo postas de forma isolada nesse contexto político, há uma estreita conexão entre elas, que visam uma nova forma de organização social, o que requer mudanças também nas políticas educacionais. A BNCC, de acordo com o MEC,

¹⁶ Retirado de: <<https://nocaute.blog.br/2018/04/21/lei-do-ensino-medio/>> Acesso em: 30-04-2018.

enquanto uma orientação curricular obrigatória, preencherá com no máximo 60% dos conteúdos do ensino médio, sendo que os outros 40% ficarão a cargo de escolha dos alunos, podendo optar por área de afinidade. Desta forma, nota-se que as disciplinas que contemplarão a parte da diversidade, ficarão sujeitas aos “interesses do próprio aluno” ou até mesmo da escola. Sendo assim, com esta mudança, cria-se a possibilidade da escola deixar de focar numa proposta de educação integral dos sujeitos, abrindo espaço para uma formação tecnicista, visando apenas ao mercado de trabalho, privando os filhos da classe trabalhadora de terem acesso a uma formação ampliada, que lhes possibilite galgar outros horizontes, a partir do acesso ao conhecimento das várias áreas de ensino e não ficando refém de “sua vontade própria”, pois talvez, naquele momento de sua vida, eles não tenham condições o suficiente para fazer determinados tipos de escolhas. Dessa forma, restringe uma grande parcela da juventude, de obter uma visão crítica da realidade, diminuindo sua possibilidade de contribuição no processo de transformação da sociedade, pois estes serão sujeitos que se adaptarão a atual realidade e não que a transforme.

Mesmo com o discurso de que essas reformas sejam para o benefício da grande maioria da população, principalmente aqueles que pertencem à camada popular, percebe-se um falseamento nesse discurso na medida em que estão em curso várias políticas de retirada de direitos dos trabalhadores. A BNCC está inserida nesse contexto de usurpação de direitos, como segue a política privatista da Educação.

A BNCC não vai mudar a escola, sua estrutura, sua lógica. Vai reforça-la amarrando tudo a exames nacionais e locais. É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo. O único “sucesso” que se pode esperar desta proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas – claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores. (FREITAS, 2017, s/p)

A construção dessa Base Curricular é uma expressão clara de que há uma disputa do currículo escolar, para que o conhecimento transmitido na escola pública, esteja alinhado com o projeto de sociedade vigente, principalmente e de forma mais intensa, a partir da consolidação de Golpe jurídico-parlamentar e midiático ocorrido em 2016, com a retirada da presidenta Dilma Russeff/PT da presidência da república, e assumindo em seu lugar o vice-presidente Michel Temer/MDB. Porém, não são recentes essas investidas intencionais na formação do currículo, podemos perceber que desde a Constituição de 1988, já sinalizava a necessidade da construção de um currículo comum para as escolas públicas, segundo a qual, no seu Art. 110

afirma que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012). Mais adiante, na LDB de 1996, continua a projeção da construção de uma base nacional para o currículo, como estabelece o Art. 26 desta Lei, que diz que o ensino básico deve “[...] 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, 2015, p. 20).

Ainda no ano de 1996, houve uma tentativa de construção da Base Nacional Curricular, onde constata-se uma busca de redirecionamento e uniformidade dos conteúdos curriculares, visando obter também uma forma de controle. De acordo com Barreto (1998), essa iniciativa da elaboração dos PCNs está relacionada com as demandas de qualidade de ensino da época, atrelada com o estabelecimento de padrões de desempenho da população brasileira para atender às exigências da nova ordem mundial. Ainda segundo Barreto (1998), os Parâmetros apresentaram alguns avanços, assim também como tinham outros aspectos problemáticos, que de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), sinalizou que algumas orientações postas no documento iam de encontro ao princípio federativo, contrapondo até mesmo a noção de currículo, sendo que desta forma, o parecer¹⁷ seguiu no sentido de que os parâmetros fossem apresentados às escolas como um material que serviria mais como uma experiência em estudos e retirando dele seu caráter obrigatório. Para Marsiglia (2017), essas reformas educacionais estão alinhadas com os interesses neoliberais, os quais não deixam de intervir diretamente, através de uma constante disputa no currículo escolar.

Um importante marco nesse sentido foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990. Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, a coalização de poder representada pelo governo FHC não só recorreu ao lema “aprender a aprender”, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado⁸, como, também, buscou instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (MARSIGLIA, 2017, p. 8)

Marsiglia (2017) afirma ainda que, a partir dos anos 2000 foi intensificada uma nova intervenção num projeto de defesa do currículo por parte do setor empresarial. Na construção

¹⁷ (Cf. CNE, Parecer nº 3/97)

da Base não é difícil identificar essa lógica, pois, “[...] Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação [...],” Marsiglia (2017, p. 114), essa é uma articulação de uma entidade chamada Movimento pela Base Nacional¹⁸, que apoiou a construção da BNCC, sendo que esta é uma ONG que a própria Maria Helena Guimarães (Secretária executiva do MEC) faz parte.

Já o atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005/14, traz um maior detalhamento sobre as estratégias e determinação para a construção do documento da Base Comum, atrelando essa construção a diferentes metas da educação básica, passando uma ideia de que a BNCC irá ajudar na melhoria da qualidade da educação nacional. Assim o PNE, dentro de quatro metas, estabelece algumas estratégias que sinaliza a exigência da construção de uma Base Nacional Comum Curricular:

2.1. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o final do segundo ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, **proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;**

2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a **implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;**

3.2. o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de **direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;**

3.3. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos **direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;**

7.1. **estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com**

¹⁸ No foco das disputas está o movimento “partido” reconhecido como MPB na colaboração para a construção do currículo nacional. Identificamos que os articuladores do Movimento são organizações do terceiro setor e instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários (como a Fundação Lemann), com grande articulação com políticos e acadêmicos. Para efeito desta análise, é válido trabalhar com a caracterização de que o documento, em suas diferentes versões, sintetiza interesses plurais de grandes grupos empresariais, dentre os quais muitos multinacionais, sendo grande parte de matriz nacional. Como integrantes do Movimento figuram diretamente, ou indiretamente dezenas de instituições. Reunidas através de suas fundações “familiares” empresariais e/ou supra empresariais: Itaú, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem13, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, Telefônica, entre vários outros, se organizam com o objetivo de patrocinar iniciativas voltadas a “melhoria da qualidade da educação”. (ANDRADE, 2017, p. 7 e 8)

direitos e **objetivos de aprendizagem** e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, **em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;** (BRASIL, 2014, p. 51, 53, 61 e 80, **grifos nossos**)

A formulação da BNCC, a partir do que preconiza o PNE de 2014, só reforça o modelo de educação que está sendo ratificado através da política educacional do Estado brasileiro, um modelo padronizante, avaliacionista, privatizante. De acordo com Marsiglia, essa Base apresenta “uma linha de continuidade, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores - os PCN, o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica.” (MARSILIA, 2017, p. 114)

Somam-se aos aludidos dispositivos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação superior e para a educação básica, que foram sendo construídos e reconstruídos desde o final dos anos de 1990, além de modificações na própria LDB sobre o tema. No tocante às DCN, vale destacar que a proposta de uma Base Nacional Comum apareceu no parecer CNE/CEB nº 07, de 07 de abril de 2010 que subsidiou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e também no parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de julho de 2010, que tratou das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. (ANPAE, 2015, p. 1)

Apesar do pouco tempo de construção da Base, alguns estudos¹⁹ já realizados desses documentos sinalizam para uma política educacional com foco nas avaliações nacionais, centradas em resultados quantitativos, com o propósito de elevar os índices do IDEB. “Preparar para avaliação por resultados via testes sempre foi o coração do negócio desses grupos privados de ensino que hoje estão no mercado, afinal, boa parte deles nasceu como cursinhos pré-vestibulares, tendo como professores alunos de graduação” (CEDES, 2015, s/p).

¹⁹ Por outro lado, essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais - OS. (MARSILIA, 2017. P. 119)

A reprodução e expansão do sistema capitalista também depende das políticas no âmbito educacional, nesse sentido, as concepções teóricas/pedagógicas são imprescindíveis na elaboração de uma Base. A BNCC também está ancorada numa perspectiva pedagógica de desenvolvimento de competências e habilidades do indivíduo que permite uma determinada adaptação da ordem mercadológica, satisfazendo as demandas do mercado, para manter uma hegemonia neoliberal pós-moderna nas políticas educacionais. “As escolas são obrigadas a trabalhar nessa lógica, desenvolvendo competências e habilidades” (MAUES, 2017, p. 281).

De acordo com Marsiglia (2017), mesmo com as mudanças ocorridas entre a segunda e a terceira versão da Base, no que se refere aos aspectos pedagógicos, foram mantidos os ideais neoliberais e pós-modernos. Dessa forma, não houve uma ruptura com o referencial teórico-metodológico e as estruturas em relação às políticas curriculares nacionais anteriores, como os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica. Pauta-se nas competências, que serão adquiridas pelos alunos, estas por sua vez, estão diretamente ligadas às exigências do mercado. Não há um compromisso com a apreensão da realidade, despertando no aluno um senso crítico enquanto potencial transformador, dando espaço para uma formação que adapte os indivíduos à sociedade vigente (MARSIGLIA, 2017).

A terceira versão da BNCC do ensino fundamental que foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta uma estreita ligação com fundações sem fins lucrativos e institutos empresariais, tornando a educação básica como um novo alvo em disputa pelo mercado. De acordo com Antunes (2017)²⁰, com a implementação dessa Base, o sistema educacional brasileiro tende a ficar subordinado aos interesses do mercado, tendo como instrumento de mediação nesse processo de articulação entre o público e o privado, a criação em 2013 do Movimento pela Base²¹. A professora da UFRJ, Cláudia Piccinini, que vem se debruçando nos estudos que investigam a questão dos interesses privados na BNCC, nos alerta que este documento reforça a relação hegemônica da qualidade da educação atrelada aos interesses do mercado. A professora questiona esse discurso de qualidade que está envolvido em todo o processo de construção da Base, e ressalta que:

“O que a gente tem de concreto é o conceito de qualidade preconizado pelos documentos da OCDE, do Banco Mundial, e também em documentos do empresariado brasileiro, como a Confederação Nacional da Indústria, que defendem

²⁰ Retirado de: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>> Acessado em: 02-12-2017.

²¹ Para mais informações, consultar o texto de: Andrade, Neves e Piccini. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional.**

que a qualidade na educação está diretamente ligada ao aumento na produtividade no trabalho como forma de ampliar a competitividade na indústria, nos serviços”²².

Percebe-se, no entanto, que quando se trata de qualidade na proposta presente na Base, essa qualidade não está relacionada com os interesses e as necessidades da classe trabalhadora, que realmente necessita de uma educação verdadeiramente emancipatória. Com isso, a educação assume um papel de mercadoria, servindo de mola propulsora para o acúmulo de lucro para o capital. Por isso, mesmo de forma velada ou não, há uma intensa disputa na intervenção curricular da educação básica, onde encontra-se em jogo os mais variados interesses, principalmente o empresarial, que se vê num cenário, político e economicamente favorável para disseminação de sua ideologia privatista. Freitas (2017), citado por Andrade (2017), estabelece que:

Com o golpe de 2016 e a entrega do MEC à coligação liberal-conservadora representada pelo DEM-PSDB, escancarou-se a utilização das teses da reforma empresarial da educação em sua forma mais radical. Aos poucos, a versão inicial da BNCC foi sendo moldada às teses dos novos ocupantes do MEC até chegar a esta terceira versão. Neste processo, a educação infantil foi escolarizada (com a definição de objetivos em três faixas de idade e agora com a redução da idade limite para alfabetização), introduziram-se habilidades sócio emocionais, além de outras iniciativas mais internas à constituição dos conhecimentos. Claro, na revisão de português final, encontraram alguns termos redundantes como “gênero” e “orientação sexual” e os retiraram... (FREITAS, 2017, s/p., apud ANDRADE, 2017, p. 23).

Marsiglia (2017) ainda ressalta que há uma centralidade da BNCC na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), sendo expressões da pós-modernidade, sustentada através do discurso multiculturalista, que falseia a realidade e legitima o capitalismo contemporâneo.

A implantação da BNCC também impactará na elaboração dos livros didáticos, os quais deverão estar alinhados com a base, se enquadrando nos 60% de conteúdos obrigatórios que constam no documento. De acordo com o professor Luiz Carlos de Freitas, “antes da BNCC os editores (e professores) tinham uma margem de manobra maior na questão do conteúdo, agora, além dos conteúdos definidos (baseados em competências) terão ainda definido o próprio

²²Retirado de: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> > Acessado em: acesso: 02-12-2017.

sequenciamento dos conceitos envolvidos nos conteúdos.”²³ (FREITAS, 2018, s/n). Dessa forma, o material didático se apresentará de forma padronizada e que conseqüentemente acarretará um ensino padronizado. Essa padronização aumentará também na medida em que a Base Nacional associa a busca da “qualidade” com a elevação da nota do IDEB, deixando os professores reféns dos principais exames nacionais que os estudantes serão submetidos. Através das avaliações de larga escala, as grandes corporações estarão bem à vontade no comércio para monopolizar a produção dos materiais didáticos.

Esse modelo padronizante que a BNCC traz consigo, principalmente através dos materiais didáticos que serão produzidos de acordo com a obrigatoriedade dos 60% dos conteúdos obrigatórios proposto pela Base, interfere diretamente na prática pedagógica do professor em sala de aula, perdendo sua autonomia e flexibilidade no trato com os conteúdos. De acordo com Freitas (2018)²⁴, esse documento fortalece os interesses do atual modelo de sistema, assim como dificulta as possibilidades de instrumentalizar os sujeitos enquanto agentes transformadores, uma vez que “impõe para a educação, a função de tratar indivíduos desiguais como se fossem iguais.” (FREITAS, 2018, s/n)

Conforme o prof. Freitas, em sua participação no Colóquio: “Qual o real significado da Base Nacional Comum Curricular?”, no Fórum Sindical e Educacional do SINESP 2016²⁵, ele evidencia uma disputa de agenda que há no processo de construção da Base, entre setores progressistas e empresariais. Freitas faz uma ressalva no sentido de que há um certo consenso de que é necessário a existência de uma Base, mas que há uma grande divergência na sua forma de construção. Os progressistas reivindicam o direito à educação, enquanto os reformadores empresariais objetivam o direito à aprendizagem que isola o direito de aprender do indivíduo dos demais direitos sociais. A boa educação para os reformadores está centrada nos bons índices alcançados via exames de aprendizagens.

O prof. Freitas é bem enfático quando diz que a Base não pode ser melhorada, porque ela carrega em si um “DNA” empresarial, que faz dela um instrumento de controle das escolas, visando à padronização de uma cultura produzida pela escola a partir de uma visão gerencialista

²³ Retirado de: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/> Acessado em: 06-05-2018

²⁴ Retirado de: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/02/todas-as-criancas-podem-aprender/> Acessado em: 05-01-18

²⁵ Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Hv9Ro92V7XM> Acessado em: 15-05-2018

de educação. No entanto, a solução seria a construção de uma outra Base que sirva realmente de referência para a escola.

Seguindo ainda com o raciocínio de Freitas, esse modelo de construção da Base Nacional irá também impactar diretamente no professor, através do projeto de avaliação dos docentes que tramita no Congresso Federal²⁶, o ENAMEB (Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica), que seria uma avaliação dos professores do magistério, como forma de medir os conhecimentos dos professores, com a possibilidade de ser utilizado também com os professores já em atividade, articulado com a progressão da carreira do professor. Uma forma de controle específico do docente através de um processo de certificação, que consequente atingirá às instituições formadoras, uma vez que o sucesso ou não desses egressos nas avaliações, irá repercutir positiva ou negativamente nessas instituições. Por isso, entendemos que a BNCC também mira a formação dos professores, pois com sua implementação,

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 a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 21)

No documento, recém divulgado pelo novo Ministro²⁷ de Educação, que trata sobre o Panorama da Educação Básica²⁸, intitulado de Educação para o Brasil avançar, traz claramente uma proposta de Política Nacional de Formação de Professores, através de programas na formação inicial, assim como na formação continuada, vinculadas à BNCC.

Toda essa padronização do Sistema educacional brasileiro, permitirá uma forma de gerenciamento das escolas públicas do país, uma vez que através das escalas de avaliações,

²⁶ Retirado de: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/05/tramitacao-pl-6114-2009.pdf>> Acessado em: 16-05-2018

²⁷ Rossieli Soares da Silva substituiu Mendonça Filho, que deixou o cargo para disputar as eleições de 2018. Mais detalhes sobre essa mudança, encontra-se disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/temer-escolhe-secretario-de-educacao-basica-para-ministro-da-educacao.shtml>> Acessado em: 31-08-2018.

²⁸ “O Ministro da Educação divulgou conjunto de informações sobre o Panorama da Educação básica e as propostas de ação.” Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/05/propostapoliticapublica2018.pdf>> Acessado em: 16-08-2018.

possibilitará um certo controle, não só dos professores, mas também dos estudantes e do ensino, gerando todo um sistema de responsabilização. Freitas ressalta que as experiências internacionais, Americanas e Chilenas, nos ajuda a rechaçar essa Base Nacional, pois, durante 20 anos, essa política educacional destruiu a educação pública desses países.

2.3 A BNCC DO ENSINO MÉDIO

A elaboração da primeira versão da BNCC foi feita através de uma comissão de especialistas, organizada pelo MEC, que contou com a participação de 116 pesquisadores e professores da rede básica de ensino, sendo que em julho do mesmo ano foi publicado o documento e aberto à contribuição do público. Essas contribuições foram feitas através de um portal específico via internet e foram finalizadas em 16 de março de 2016. Essa elaboração também contou com algumas instituições, além das já citadas, como: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Conselho Nacional de Secretaria de Educação (CONSED), entre outras, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB).

De acordo com o próprio MEC, a primeira versão foi revisada a partir das mais de 12 milhões de contribuições feitas através do portal. Sendo que “as contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”.” (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 11)

Logo após, em maio de 2016, foi publicada a segunda versão da Base a partir das contribuições já mencionadas. Em seguida, a UNDIME e o CONSED, organizaram 27 seminários em torno do documento da segunda versão, entre os meses de julho a agosto, objetivando atrair as contribuições de estudantes, professores, coordenadores e instituições. Foram totalizadas mais de 9 mil participantes, de acordo com o Ministério. As contribuições adquiridas nesse processo foram sistematizadas através de relatórios pelas próprias instituições organizadoras do seminário, os quais foram encaminhados para o MEC, que este por sua vez, definiu diretrizes que originaram a terceira versão.

Ainda no mesmo ano de 2016, no mês de setembro mais especificamente, o ministro da Educação, Mendonça Filho, recebeu o documento já com as observações dos educadores.

Nesse momento é que foi anunciada a separação entre a Base Nacional Curricular do Ensino Infantil e Fundamental e a outra Base que se referiu ao Ensino Médio.

Assim, a Base referente ao Ensino Infantil e Fundamental foi encaminhada os CNE, onde este documento foi submetido a cinco audiências públicas, ocorridas uma em cada região do país, organizadas pelo Conselho, sendo:

- Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), com 228 participantes e 38 intervenções;
- Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), com 428 participantes e 57 intervenções;
- Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), com 340 participantes e 62 intervenções;
- Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), com 491 participantes e 54 intervenções;
- Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), com 220 participantes e 72 intervenções. (AGUIAR e DOURADO, 2018, p. 12)

Através destas audiências, os organizadores elaboraram uma planilha onde foram agrupados os conteúdos extraídos desse espaço, sendo sistematizados através de questionamentos e proposições e repassadas para o MEC.

Em dezembro de 2017 o CNE recebeu o documento com as novas alterações realizadas pelo Ministério. Aqui é válido ressaltar que não sabemos qual foi o critério utilizado pelo MEC, para a utilização ou não das contribuições. De acordo com a conselheira, Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), algumas contribuições feitas na audiência e também pelo próprio Conselho, ficaram de fora do documento enviado pelo MEC, tudo isso sem uma devida e necessária justificativa. Diante de todo o processo que se seguiu para votação e aprovação do documento pelo Conselho, mesmo diante de muitas dúvidas, questionamentos e falta de respostas, eis que surge na reunião do Conselho, um pedido de vista protocolado pelas Conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), sendo que um dos principais questionamentos foi a fragmentação da BNCC, onde ficou estabelecido pelo Ministério que seria uma Base para o Ensino Infantil e Fundamental e a outra para o Ensino Médio, sem o devido amparo legal para isso. Ainda de acordo com a conselheira, Márcia Angela, o pedido de vista foi concedido pelo presidente do Conselho, porém, com um prazo bastante irrisório de apenas um dia, o que dificultaria uma análise mais cuidadosa e aprofundada de um documento de tamanha importância para o sistema educacional brasileiro. Enfim, vencido o prazo estabelecido para o pedido de vista, a Terceira versão da BNCC foi posta em votação pelo Conselho, cuja a mesma

foi aprovada pela maioria dos conselheiros. Do total de vinte quatro Conselheiros, dezenove votaram a favor e três contrários, sendo que os outros dois restantes, um foi o do presidente do CNE e uma ausência. As que pediram vista no processo, também votaram contra a aprovação do documento, sendo que uma delas, a Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar, afirmou que diante de todo o contexto e todas as polêmicas que envolveram a construção da Base, ao aprovar esse documento o CNE agiu como órgão de governo e não de Estado.

O texto foi aprovado pelo Conselho, o que atraiu críticas de vários segmentos da sociedade, principalmente pela velocidade que foi imprimida no processo de votação, dificultando dessa forma o amplo debate. Vários pontos foram polemizados e bastante questionados, como por exemplo: a antecipação da alfabetização que passou do terceiro ano do ensino fundamental para o segundo; a inserção do ensino religioso como uma área de ensino e entre outros;

A partir daí o texto seguiu para as mãos à época do Ministro de Educação Mendonça Filho para ser feita a homologação. De acordo com o Conselho, a Base deverá ser colocada em prática até 2020, no máximo. A BNCC foi homologada pelo Ministro de Educação no dia 12 de dezembro de 2017, sendo que, de acordo com o MEC, pela primeira vez o país terá uma Base Nacional Comum Curricular, que garantirá o direito de aprendizagem dos estudantes do ensino infantil e fundamental, a qual servirá como referência para a elaboração dos currículos das redes públicas e privadas. Ressalta ainda que, realizada a homologação, o documento seguirá para os Estados e Municípios para ser debatida e alicerçar a construção dos currículos, assim como servirá de referência também para a elaboração de materiais didáticos, da formação de professores e das avaliações de grande escala.

Em abril de 2018 o MEC apresentou a Base do ensino médio e foi entregue ao CNE, a qual ainda é passível de alterações, pois esta ainda será submetida às audiências. O documento apresenta uma estrutura diferente da Base do infantil e do fundamental, ao separar por áreas de conhecimentos (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias), estabelecendo apenas português e matemática como componentes curriculares, sendo que as demais, foram dissolvidas nas áreas supracitadas.

O MEC destaca que essa Base proposta para o ensino médio garantirá uma certa flexibilidade para a elaboração dos currículos escolares, ao trazer conteúdos específicos apenas português e matemática, sendo que nas quatro áreas de conhecimentos, são propostas habilidades a serem desenvolvidas de maneira interdisciplinar. Essa versão apresentada da

Base, difere do texto que foi elaborado anteriormente, onde trazia as disciplinas de forma separada. Isso demonstra que a Base do ensino médio está estritamente articulada com a Reforma²⁹ do Ensino Médio de Lei 13.15.

Dessa forma, a BNCC foi dividida em duas partes, sendo uma referente ao ensino infantil e fundamental, e a outra destinada ao ensino médio. Essa Base referente à última etapa da educação básica, dará diretrizes do que será obrigatório ser ensinado nas escolas de todo o país, e ao nortear o ensino nas escolas, esse documento levará em consideração o que está previsto na *Lei 13.415/2017, chamada de Reforma de Ensino Médio*. O documento foi encaminhado para o CNE, para que o mesmo seja analisado e aprovado pelo Conselho, seguindo o mesmo ritual da BNCC do ensino fundamental. Chama a atenção que a espera da formulação e entrega da Base do ensino médio³⁰, foi para que a mesma ficasse em sintonia com o novo ensino médio.

A estrutura da Base do ensino médio se diferencia do modelo utilizado na Base do ensino fundamental, ao trazer apenas as disciplinas de matemática e português como obrigatórias, tornando os demais componentes curriculares, de certa forma, invisíveis no documento, podendo aparecer nas áreas de forma interdisciplinar, o que poderá trazer uma série de problemas para a formação dos jovens, como por exemplo a negação de conteúdos. Sua organização deixa de ser por disciplinas e passa a ser por áreas de conhecimentos, que são elas: Linguagem e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Sendo que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são os que serão oferecidos nos três anos do nível médio de forma obrigatória. "Nas áreas estarão encadeadas as habilidades que se referem a determinados conteúdos e podem ser trabalhadas livremente. Elas podem ser trabalhadas, por exemplo, em História, Filosofia, Sociologia ou Geografia. Não importa, quem vai organizar e definir vão ser as escolas", segundo Maria Helena Guimarães, a secretária-executiva do MEC.³¹

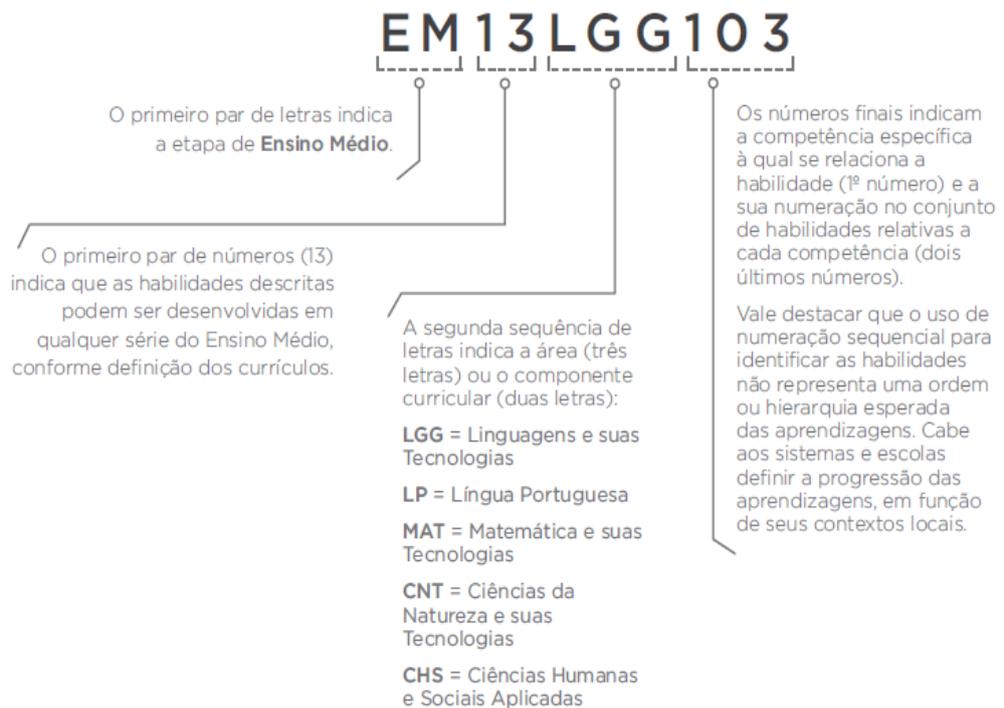
²⁹ Em alguns momentos, ao logo do texto, denominaremos a Reforma do Ensino Médio de **contrarreforma**.

³⁰ A Base Nacional Comum Curricular - BNCC do ensino médio já foi entregue ao Conselho Nacional de Educação - CNE pelo Ministério de Educação - MEC. A atual versão, passará por audiências públicas e debates, antes da finalização do texto. Depois disso, o documento será votado no CNE. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-entregue-pelo-mec-veja-o-documento.ghtml>> Acessado em: 02-05-2018.

³¹ Retirado de: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2017/09/01/novo-curriculo-do-ensino-medio-sera-dividido-em-areas-e-nao-disciplinas.htm?cmpid=copiaecola>> Acessado em: 01-05-2018.

Ainda de acordo com Maria Helena, como na BNCC do Ensino Médio não consta uma divisão detalhada por disciplinas do que deve ser ensinado nas escolas, essa tarefa poderá ser feita pelos Estados, pois estes terão a função de elaborar currículos para a rede.

As quatro áreas de conhecimentos são apresentadas com suas competências específicas para cada uma delas, e também são relacionados a um conjunto de habilidades específicas previstas no documento. De acordo com o MEC, essas habilidades específicas são necessárias para deixar evidente quais são as aprendizagens essenciais a ser garantidas aos jovens nessa etapa da educação básica. Essas habilidades são representadas através de um código alfanumérico:



Fonte: MEC, CONSED e UNDIME

Essa organização em códigos, demonstra uma grande tendência de adequação do sistema educacional para as avaliações externas de larga escala, que sinaliza uma perspectiva de educação voltada para o ranqueamento e a responsabilização.

Mauro Sala, professor de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), afirma que “a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum

vêm para tornar a educação da juventude mais precária e estreita e, também, prepará-la para um processo ainda mais profundo de controle e privatização.” O professor ainda ressalta que esta Base não será implementada com vista em garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes, mas objetivando um chão fértil para “o controle quantitativo dos resultados e a responsabilização e penalização de escolas e professores.”³²

O professor João Batista da Silveira, em seu artigo intitulado (A marcha do obscurantismo contra o pensamento crítico)³³, chama a atenção para a ofensiva ao pensamento crítico que está em curso no sistema educacional brasileiro, tanto no ensino superior com a proposta absurda da retirada dos cursos de humanas das universidades públicas, quanto na educação básica, através da Reforma do Ensino Médio aliado a BNCC do ensino médio. Ao dissolver as disciplinas nas áreas de ensino, o documento possibilita que diversos conteúdos de várias disciplinas, com exceção de português matemática, sejam negados pelas escolas, ao privilegiar aquilo que é obrigatório na Base, como sendo algo que precisa ser assimilado pelos estudantes, o que interfere diretamente na formação do pensamento crítico dos alunos, devido a ausência de determinados conhecimentos nesse processo, dentre eles, o da Educação Física.

O presidente da comissão que discute a Base no Conselho Nacional de Educação (CNE), Cesar Callegari³⁴, à época, mesmo já tendo se posicionado algumas vezes de forma favorável à BNCC do ensino fundamental, chama a atenção para o risco que se apresenta depois da implementação da Base Nacional do Ensino Médio, uma vez que o documento traz apenas as disciplinas de português e matemática como obrigatórias, como já dito, possibilitando uma secundarização do restante a ser ensinado, baixando a qualidade daquelas disciplinas que não foram, de certa forma, exigidas nos currículos. “No nível de precariedade que funciona o ensino

³² Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Para-onde-aponta-a-Base-Nacional-Comum-Curricular-para-o-Ensino-Medio>> Acessado em: 01-03-2018.

³³ Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-marcha-do-obscurantismo-contra-o-pensamento-critico/> Acessado em: 30-04-2018.

³⁴ Cesar Callegari, que era membro do Conselho Nacional de Educação e presidente da Comissão Bicameral deste Conselho que analisa a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, divulgou carta em que explica as razões pelas quais ele deixou a presidência da Comissão. Na carta ele deixa claro seu desacordo com a BNCC do ensino médio em vários pontos. Para maior detalhes segue o link: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/carta-aos-conselheiros-do-cne.pdf>> Acessado em: 08-08-2018.

médio público do Brasil, não especificar os itinerários formativos é deixar os direitos de aprender ao campo da incerteza.”³⁵

O documento evidencia também, de certa forma, uma divisão do ensino, estabelecendo um tipo de educação desenvolvida para a atividade intelectual e o outro para a atividade manual, ou seja, a primeira consta numa educação direcionada a determinada parcela da sociedade (a elite), enquanto a outra está voltada para atender a maioria dos alunos (a camada popular), através do oferecimento do ensino profissional. Em virtude dessas e entre outras polêmicas contidas no documento da Base, diversas entidades do campo da educação se manifestaram, como veremos alguns posicionamento a seguir.

2.4 POSICIONAMENTO CRÍTICO DE ALGUMAS ENTIDADES DO CAMPO DA EDUCAÇÃO, REFERENTE À BNCC:

Algumas entidades do campo da educação se posicionaram pública e criticamente quanto a formulação e construção dessa Base, dentre as quais estão: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que já citamos aqui, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CEBCE) e entre outras, se posicionaram criticamente ao processo de construção dessa Base.

A CNTE³⁶, traz como grande desafio a necessidade da superação dos condicionantes socioeconômicos, os quais interferem diretamente no acesso e permanência dos estudantes nas

³⁵ Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral;base-do-ensino-medio-tera-so-duas-disciplinas,70002205584>> Acesso em: 27-02-2018

³⁶ Os Trabalhadores em Educação do Brasil estão com sua organização consolidada. Mas, para isso muita luta teve de ser travada. A história dessa luta tem o ano de 1945 como um marco. Naquele ano, os professores da escola pública primária começaram a se organizar em associações. Em 1948 teve início a luta pela escola pública e gratuita, com o envio do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao Congresso Nacional. Em 1959, já somavam 11 estados brasileiros com seus professores primários organizados em associações. No ano de 1960, em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil. Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional. No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988. Em 1990 a CPB passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização

redes de ensino. Diante de um cenário tão desigual, como pensar numa Base Nacional Comum, que não prejudique os menos favorecidos e não favoreça os mais favorecidos? “Indicadores do IBGE dão conta de que a taxa de frequência por nível/etapa de ensino entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos é diversa. Regionalmente, estes dados se agravam quando comparamos o Norte e o Nordeste com as demais regiões do país” (CNTE, 2015, p. 1). A Confederação demonstra uma preocupação quanto a predisposição de referencial curricular, se transformar num currículo único e mínimo, em detrimento do processo criativo, da autonomia escolar e em respeito à diversidade cultural. “O currículo mínimo, a pretexto deve servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação” (CNTE, 2015, p. 2). É colocado também como essencial que os conteúdos a serem trabalhados na escola não sejam predominantemente impostos pela Base, retirando a autonomia da escola e nem cobrados nos testes nacionais, pois as diferenças étnicas, raciais e socioculturais devem ser levadas em consideração. A CNTE entende que um projeto que visa uma educação de qualidade requer a garantia de investimentos em infraestruturas, suportes pedagógicos, passando pela valorização dos profissionais de educação e condições de trabalho adequada e que, sem políticas articuladas nesse sentido, a BNCC corre um risco de se tornar num currículo mínimo.

O ANDES³⁷, enquanto uma entidade do campo educacional, também publicou, em setembro de 2015, uma nota com seu posicionamento a Base Comum. Nesse material, o

sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Atualmente, a CNTE conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html>>. Acesso em: 25-07-2017.

³⁷ O **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)** é um sindicato brasileiro, com sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país. O ANDES-SN é filiado à Central Sindical e Popular Conlutas (CSP-Conlutas).

Foi fundado em 19 de fevereiro de 1981 na cidade de Campinas (SP), como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (a ANDES). Sete anos depois, em 26 de novembro de 1988, após a promulgação da atual Constituição Federal, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (o ANDES-SN).

Ainda sob a pressão do regime empresarial-militar (1964-1985), o ANDES-SN preocupou-se em não apartar o trabalho acadêmico da realidade social, vinculando, na prática, a luta dos docentes às lutas de outros trabalhadores. Essa postura introduziu no cotidiano docente um pensar articulado da realidade social que, pela sua importância, instituiu espaços destinados à discussão da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores. Atualmente, o ANDES-SN conta com 11 grupos de trabalho que subsidiam a diretoria na discussão desses temas.

Suas propostas para a universidade brasileira foram construídas a partir dos problemas históricos vivenciados pela maioria dos trabalhadores e enfrentados por inúmeros movimentos sociais que reivindicam emprego, transporte, moradia, terra, educação e saúde. Assim, o movimento docente constituiu-se na relação permanente com as experiências de outros trabalhadores que lutam pelo reconhecimento de direitos sociais para todos os brasileiros.

Sindicato tratou de discordar de uma Base Nacional que se pretenda ir além de uma orientação para os currículos, para não correr o risco de se estabelecer um pensamento hegemônico, privando a possibilidade do contraditório e do diferente.

O ANDES-SN é contrário à BNCC por entender que a ela está vinculada uma proposta de centralização da seleção de conteúdos e sua uniformização, baseada no argumento de autoridade dos especialistas das disciplinas. Isto desconsidera as diferenças de significado que se podem atribuir a conteúdos em variados contextos (sociais, econômicos e culturais) cuja expressão possui espaço garantido nos projetos político-pedagógicos das escolas, conforme estabelecido na LDB. (ANDES, 2016, s/p)

De acordo com o Sindicato, isso pode acarretar a ampliação da hegemonia neoliberal, ampliação da mercadorização e do conservadorismo, e obtenção do controle pedagógico, do professor e também dos estudantes. Essa proposta pode objetivar o controle político-ideológico do conhecimento, produção de instrumento de avaliação em alta escala, com foco na lógica da meritocracia. Para o ANDES, essa proposta de Base Nacional não foca nos reais problemas da Educação, como a questão da infraestrutura, condições de trabalho para professores, entre outros. É uma proposta reducionista, autoritária e centralizadora, dessa forma, o ANDES repudia a construção da BNCC.

O SEPE/RJ³⁸, Sindicato que foi fundado no ano de 1977, produziu um boletim sobre a criação de uma Base Nacional em novembro de 2015, e fez o levantamento de alguns questionamentos que giraram em torno da principal pergunta: A quem interessa a proposta da Base Nacional Comum Curricular? O texto faz uma crítica contundente à proposta do MEC e aborda alguns elementos que são considerados polêmicos para a formulação de uma base nacional. Essas críticas foram elaboradas a partir do acúmulo produzido “pelo GT de Currículo da ANPED (Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação) e ABdC

Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/menu/historia.html>> Acesso em: 25/07/2017.

³⁸ Em 1977 era criada a Sociedade Estadual dos Professores (Sep), que, em 24/07/79, se fundiu com a União dos Professores do Rio de Janeiro (Uperj) e com a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (Aperj), criando o Cep - Centro de Professores do Rio de Janeiro, uma entidade que se tornou referencial de luta e organização dos educadores fluminenses.

Em 1987, depois de várias discussões em anos anteriores, foi aprovada, no dia 30 de outubro, no terceiro congresso da entidade – a ampliação do quadro de sócios, incluindo os demais profissionais de educação que não eram professores. A entidade passou a se chamar, então, Cepe – Centro Estadual dos Profissionais de Educação. O novo Cepe, já em 1988, dirigiu a primeira greve conjunta do magistério e dos funcionários administrativos no Rio.

O então ainda Cepe realiza, em dezembro de 1988, sua primeira Conferência de Educação, aprovando, a partir desta data, chamar-se Sepe – sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, decisão esta referendada no IV Congresso, em 1989. Hoje, possui todos os documentos necessários ao reconhecimento do seu caráter sindical. E a categoria tem reafirmado, no seu dia-a-dia, que este é o seu sindicato.

Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/historia.php>>. Acesso em: 25-07-2017.

(Associação Brasileira de Currículo) que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação” (SEPE/RJ, 2015, s/n). O boletim começa questionando por que não houve um amplo diagnóstico das DCN, uma vez que este documento estava em vigor. A atual proposta da Base acentua a lógica da homogeneização, em detrimento da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Um país que tem uma enorme desigualdade social, além da grande diversidade cultural, exige um currículo flexível, que não seja posto o nacional como homogêneo. De acordo com a análise do Sindicato, “Uma reforma curricular deve iniciar a sua discussão pelo chão da escola através de questões centrais, como: o que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem?” (SEPE/RJ, 2015, s/n). Caso contrário, corre-se o risco de produzir um modelo baseado na hierarquização, que padroniza e privatiza o ensino. Outro questionamento trazido também pelo SEPE, é sobre as experiências ocorridas em outros países que implementaram a Base, uma vez que pouco se comenta sobre os resultados obtidos com essa política nacional. Nos países como EUA, África do Sul, Suécia e Finlândia, vários especialistas estão fazendo duras críticas a esse modelo da Base Nacional. O Professor Luís Carlos de Freitas, que também contribuiu no boletim do sindicato, atribuindo à Base um caráter avaliacionista, alegou que sua construção se deu de forma invertida, ao constatar que o MEC supervaloriza os “testes” como meio de orientação dos currículos, enquanto deveria partir de um entendimento do que seria uma boa Educação, para a partir daí, nortear os devidos esforços para a formação de nossa juventude. Por fim, o SEPE questiona a metodologia da construção da Base, sob alegação de que se deu de forma aligeirada, com antecipação de prazos, esvaziamento de debates em seminários e consultas eletrônicas como forma de legitimação do processo.

O CBCE³⁹, uma entidade que também representa a Educação Física, não se furtou em se posicionar diante do processo de construção da BNCC. Sua primeira manifestação foi referente à Base do Ensino Infantil e Fundamental. Em nota publicada, esse colégio começa expondo uma contradição do documento da Base, pois, mesmo seus autores afirmando que houve uma ampla participação na elaboração do documento, a primeira versão já consta que sua construção se deu por protagonistas que não a comunidade escolar e acadêmica. Destaca

39 Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. O seu evento científico nacional, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), realizado a cada dois anos, está entre os principais do país. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/historia.php>>. Acesso em: 11-08-2017.

que houve uma frustração quando foi publicada a terceira versão do documento, pois diante da mudança do governo, houve também alteração no documento atendendo aos interesses dos setores conservador. Critica a participação de entidades financiadas por empresas que representa o grande capital, que dessa forma, atende uma formação superficial e voltada para o mercado.

No que tange a Educação Física, o Colégio sinaliza que houve uma supressão de textos importantes do documento, na tentativa de aglutinar nos vários objetivos de aprendizagens. “Foram excluídas, também, muitas considerações a respeito de uma abordagem histórico-política da Educação Física escolar e que poderiam elucidar a dimensão normativa da atividade educativa (concepções de ser humano, sociedade, educação, escola).” Dessa forma isso deixa o documento frágil e que faz aumentar a dificuldade de compreensão do documento. Esta entidade ainda coloca uma possível camuflagem de uma tentativa de sobrepor uma abordagem sobre as demais, traz um teor de currículo cognitivista, aponta uma falta de esclarecimento na Educação Infantil e diz que “obstaculiza a compreensão do papel do professor de Educação Física em todo o ensino fundamental.”

Ainda, há uma possibilidade de sustentar, na área de linguagens, uma suposta secundarização tanto da Arte como da Educação Física em detrimento dos outros componentes. Quanto ao termo que define a disciplina, aparece com um certo ecletismo, ““práticas corporais”, “cultura corporal de movimento” e “saberes corporais”.” Diante disso e de outros elementos, o CBCE demonstra uma certa preocupação com os efeitos que essa Base venha causar, levando em consideração a atual conjuntura política do país.

No que se refere à Base Nacional do Ensino Médio, o CBCE caracteriza o documento como de caráter mercadológico, que prioriza disciplinas consideradas hegemônicas, em detrimento de alguns componentes curriculares, dentre eles a Educação Física que ficou praticamente invisível no ensino médio.

Essa importante entidade científica, avalia que a BNCC é fruto do Golpe jurídico-político e parlamentar que ocorreu em 2016, e que o país vem sofrendo com as políticas implementadas pelo governo golpista de Michel Temer / MDB. A Base do Ensino Médio da forma que ela se encontra “é a expressão de uma reforma que altera a composição dos currículos e sacramenta uma proposta sustentada na meritocracia e nos privilégios institucionalizados dos jovens dos estratos economicamente melhor assistidos.” (CBCE, 2018, p. s/n)

A Educação Física nesse contexto deixa de contribuir, utilizando suas potencialidades, na formação dos estudantes, uma vez que seus conteúdos perderam seu protagonismo diante da hegemonização do componente de Língua Portuguesa na Área de Linguagens e suas Tecnologias. A Entidade científica ainda afirma que “a BNCC do Ensino Médio reforça uma concepção instrumental de educação escolar e simultaneamente extermina as potencialidades de um projeto de Educação Física escolar em sua perspectiva histórica e particular.” (CBCE, 2018, p. s/n)

Diante dos posicionamentos das referidas entidades educacionais, referente à BNCC, converge para uma reflexão que demonstra um documento que desconsidera de forma explícita os debates produzidos em torno dos saberes científicos no campo acadêmico, além de reforçar e legitimar os ideais conservadores desta sociedade, de forma que, não coloca o conhecimento escolar a serviço de um projeto de transformação social que perspective um ensino crítico, capaz de fazer frente às questões mais relevantes e urgentes, como a desigualdade e as injustiças sociais.

3. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse capítulo, fizemos uma discussão sobre o Currículo e a Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Aqui, aparece a discussão, discussão do trabalho como atividade exclusivamente humana, o qual transforma a natureza e também o próprio homem, Saviani (2003). O estudo sobre o currículo, parte da compreensão de elementos essenciais para esse processo de estudo, trazendo para o debate a função da educação, da escola e os conteúdos necessários à formação humana. Tratando da Educação Física, fundamentamos a defesa desse componente curricular como sendo destinado ao ensino dos conteúdos do universo da cultura corporal, que se orienta através da pedagogia que busca regularidade entre as demais disciplinas. A concepção de Educação Física, a partir da teoria pedagógica crítico-superadora, possibilita identificar as contradições da escola capitalista, assim como, apontar perspectivas de superação. Dessa forma, fizemos uma discussão em torno das principais abordagens pedagógicas de Educação Física, para além de uma proposta de formação unilateral.

3.1 O CURRÍCULO A PARTIR DA PHC

Partindo do pressuposto de que não existe neutralidade científica, é que tomamos como referência a perspectiva histórico-crítica para pensarmos o currículo, numa defesa eminente de um projeto de transformação social, aliado a uma proposta de formação que possibilite a emancipação dos indivíduos. Uma pedagogia que não objetiva desenvolver nos estudantes a capacidade de adaptação à realidade, mas proporcionar aos alunos o desenvolvimento da “consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada.” (DUARTE, 2011, p.11). A PHC, protagoniza um enfrentamento contra o projeto educacional em curso, diante desse cenário de retirada de direitos que a classe trabalhadora vem sofrendo nos últimos anos e que se intensificou após o golpe jurídico-político e midiático de 2016. O sentido da PHC estabelece a “necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não a manutenção, a sua perpetuação.” (SAVIANI, 2012, p. 80).

Essa teoria educacional foi desenvolvida pelo educador Dermeval Saviani, que logo em seguida ganhou caráter coletivo, através das sucessivas contribuições de professores e pesquisadores que se identificaram com seu referencial teórico. Uma pedagogia que se propõe revolucionária, pois assume um caráter contra-hegemônico e defende a socialização de forma universal dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade. Dessa forma, essa teoria traz consigo a defesa da valorização da escola a partir de um projeto de transformação social, como o de assegurar a apropriação do patrimônio cultural pelos indivíduos. Esse projeto parte das contradições da própria sociedade, e faz um contraponto à teoria liberal de educação, que de acordo com (SAVIANI, 2007, p. 420, apud BATISTA e LIMA, 2012, p. 8),

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação pedagógica de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Essa abordagem pedagógica parte da necessidade de uma teoria pedagógica marxista que esteja em consonância com os reais interesses dos trabalhadores e que traga a luz as contradições da sociedade capitalista. Essa teoria exige de nós um posicionamento no processo da luta de classe, na luta travada da relação capital/trabalho.

Segundo Marsiglia, “para entender as implicações e as possibilidades de um projeto educativo comprometido com a mudança da sociedade, é preciso ter uma visão de ser humano e sua relação com o trabalho.” (MARSIGLIA, 2011, p. 12)

Apesar do homem ter evoluído a partir do ancestral comum aos primatas, ele vai se diferenciando essencialmente destes, através de uma atividade chamada de trabalho, que foi capaz de mediar a relação entre homem e natureza, na medida em que proporcionava ao homem transformá-la para suprir suas necessidades vitais, ao mesmo tempo ele se transformava, adquirindo novas características e habilidades que lhes permitiram cada vez mais se distanciar da condição primata. O trabalho se desenvolve como elemento fundamental no processo de hominização.

Diante destas circunstâncias, emergem uma grande mudança na formação do ser humano, uma vez que o fator biológico deixa de ser determinante, predominando assim as leis sócio-históricas. Nesse processo dialético de transformar a natureza e a si mesmo, o homem deixa de ser dependente apenas do fator hereditário, passando a se apropriar das relações construídas através da atividade produtiva, o trabalho, e assim agir de forma consciente na natureza, em função do desenvolvimento de suas necessidades. Ao invés de adaptar-se à natureza, o homem a transforma de acordo com suas necessidades históricas, seja a moradia, a alimentação, entre outras.

As novas gerações que vão surgindo, se apropriará de um determinado tipo de conhecimento já desenvolvido pela humanidade, que por sua vez, a formação dos indivíduos estará diretamente relacionada com o nível de apropriação daquilo produzido sócio e historicamente pelos seres humanos. Com isso, há uma necessidade vital da apropriação da cultura humana pelos sujeitos históricos. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV⁴⁰, 1978, p. 264)

Dialogando com Goellner⁴¹, ela vai dizer que na apropriação do já existente, há também um processo ativo do indivíduo que cria novas aptidões e funções psíquicas, o que o diferencia dos animais.

A apropriação da cultura humana, produzida no decurso do desenvolvimento da humanidade, permite ao ser humano um desenvolvimento significativo de suas funções superiores, que lhe possibilita dá um salto qualitativo enquanto ser que se diferencia dos seus ancestrais, deixando de ser determinado apenas pela hereditariedade e passando a ser regido pelos determinantes sócio-históricos.

Nesse processo de organização ou reorganização da vida, surge uma grande necessidade nos indivíduos de se relacionar, que segundo Goellner:

Aparece, então, a linguagem que lado a lado com o trabalho servirá como estímulo essencial às modificações sofridas pelo homem. Nosso cérebro tal como o conhecemos hoje, sofreu transformações; hominizou-se; nossos órgãos dos senti- dos

⁴⁰ LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978. O homem e a Cultura. Página: 261-284.

⁴¹ Silvam Vilodre Goellner. A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano. Apresentado no XI Simpósio NaciOI\III de Ginástica • Pelolas. 1990.

aperfeiçoaram-se; nossa estrutura sofreu mutações. Nosso corpo modificou-se; começamos a ter a possibilidade de pensar, emitir juízos, conceitos, a abstrair, mediante a nossa condição de ser social, de viver na coletividade; e, esta sociabilidade" diferencia-se do "convívio social" dos animais justamente pela questão do trabalho, uma vez que estes agem instintivamente e são incapazes de produzir sua existência. Limitam-se a atender suas necessidades básicas (biológicas). (GOELLNER, 1990, p. 289)

O homem ao se apropriar das atividades, ele modifica-as de acordo com as suas necessidades e, na medida em que essa relação se desenvolve e se complexifica, novas formas vão sendo aprimoradas e outras vão surgindo. Ao apropriar-se da atividade coletiva, permite-lhe o desenvolvimento do psiquismo, o qual proporciona uma abstração da realidade, representada através das ações dos indivíduos.

Já que o homem torna-se homem pelo processo de desenvolvimento histórico-social, ao se apropriar da cultura humana produzida pelos seus antecessores, então, podemos dizer que de certa forma ele não é “responsável” pelo produto que ele se tornou, pois não lhe foi dado escolha de qual sociedade ele queria nascer. Sendo assim, o modo de produção e reprodução da vida, influencia direta e indiretamente na construção do ser humano. Se a sociedade se apresenta de forma desigual na apropriação das riquezas produzidas, através da relação trabalho/natureza pelos trabalhadores, de forma que a grande maioria não tem acesso às atividades humanas necessárias a sua existência, conseqüentemente estaremos formando seres alienados, os quais não terão subsídios suficientes para elevar seu padrão cultural, desenvolver suas funções psíquicas superiores e potencializar suas características que lhes definem enquanto seres humanos.

De acordo com Saviani (2012), o trabalho humano encontra-se dividido em material e não material, sendo que o trabalho material está relacionado com a produção de sua existência, através da produção de bens materiais, enquanto o outro é classificado como trabalho não material, que se dá através da produção de ideias, conceitos, valores, ou seja, “trata-se da produção do saber, seja do saber da natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” SAVIANI (2012, p. 12). Sendo que a educação se enquadra no processo de trabalho não material, porém, “As duas categorias de trabalho (material e não material) estão intimamente relacionadas, pois o homem planeja, antecipa mentalmente sua ação sobre o objeto e, portanto, para a realização do trabalho material, o homem realiza um trabalho não material.” (MARSIGLIA, 2011, p. 6)

A partir da divisão social do trabalho, consiste as formas de alienação onde o produto se separa do produtor e o trabalho passa a perder seu caráter humanizador. Na sociedade capitalista, o trabalho assume cada vez mais um caráter degradante, em que a classe dominante se utiliza da exploração do trabalho alheio para se apropriar de forma privada das riquezas proveniente de relação de trabalho. No entanto, o sistema capitalista utiliza-se da escola para manter, por meio das ideias, a continuidade da forma de produção e reprodução social da vida, contribuindo para a manutenção do projeto neoliberal de sociedade.

Porém, a educação também pode ser compreendida como prática social, numa perspectiva de transformação social, a partir da dimensão dialética da história, levando em consideração os determinantes históricos. Marsiglia (2011) nos afirma que a educação vai está diretamente relacionada com o processo de organização social em suas múltiplas relações. Utilizando-se dos estudos de Saviani, ele define a educação a partir da PHC, como sendo “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (2012, p. 13)

Segundo Saviani,

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p.13)

Dentre os especialistas, há um convencimento de que o conjunto de atividades que a escola desenvolve, caracteriza-se enquanto currículo escolar. “Portanto, currículo é tudo o que a escola faz; assim não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Tal conceito representa, sem dúvida, um avanço em relação à noção corrente que identifica currículo com programa ou elenco de disciplinas.” (SAVIANI, 2018, p. 56) Porém, Saviani (2012), chama atenção para o currículo escolar, uma vez que este se estrutura a partir da transmissão e assimilação do saber sistematizado, através das atividades nucleares. De acordo com o referido autor, existem atividades a serem trabalhadas na escola que são centrais, consideradas de primeira ordem, que não podem faltar no processo de ensino/aprendizado, e paralelamente existem as de ordem secundária, que também são importantes nesse processo, mas que não pode ser confundido com aquilo que é principal no saber escolar, para que esta instituição de ensino não perca sua razão de existir.

Diante disto, o educador Saviani, fez uma alteração no conceito de currículo, ficando da seguinte forma: “*currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela*

escola.” (Idem, 2018, 57, grifos nossos). O autor acrescentou na definição o adjetivo *nuclear*, para que não fique dúvida quanto às atividades que são desenvolvidas na escola e aquilo que é central no currículo. Pois, entende-se que o currículo para ser currículo, requer que a escola desempenhe sua própria função.

A escola, na condição de um espaço necessário e responsável pela transmissão e assimilação do saber sistematizado, desenvolve sua função que lhe é própria, de forma a necessitar de uma organização que é garantida através do currículo (SAVIANI, 2012). Nesse sentido, “A função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29). Assim sendo, a forma da organização do currículo escolar, assume um papel fundamental no processo de assimilação do conhecimento e também na qualidade do desenvolvimento da reflexão do aluno diante da realidade.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 30).

Para buscar a síntese no pensamento, necessita-se de uma articulação entre as diferentes disciplinas, numa perspectiva curricular que não conceba-as de forma isoladas. Essa articulação é importante para que haja uma superação da fragmentação do conhecimento, onde o indivíduo possa avançar na busca da compreensão da realidade, a partir da elevação das suas funções psíquicas superiores.

Para que haja uma elevação na aquisição dos saberes que verdadeiramente nos proporcione avanços nas possibilidades de humanização, é preciso ir além do acesso ao saber popular, não negando-o, mas de forma que este possa ser superado através do conhecimento científico. De acordo com Malanchen, esse conhecimento se refere à “formação da consciência revolucionária do ser humano, e isso está articulado aos conhecimentos científicos e filosóficos

que devem ser apropriados por meio do currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva.” (MALANCHEN, 2014, p. 7)

O conhecimento imediatista possibilita a resolução de problemas do cotidiano e de uma forma bem simplista e limitada. Nesse caso, não podemos dizer que o indivíduo não viveria sem o acesso ao conhecimento científico, pois as questões de ordem pragmáticas seriam respondidas através do conhecimento tácito⁴². Porém, podemos afirmar que as respostas dadas pelos diferentes conhecimento a uma dada realidade, são completamente diferentes, pois, o conhecimento científico é capaz de expressar de forma fidedigna o conjunto dos elementos essenciais para apreender a realidade, com o rigor científico que lhe é próprio.

A formação com base na PHC, pretende-se a construção de um ser humano omnilateral⁴³, desenvolvido em todas suas potencialidades, sendo capaz de apreender e intervir na realidade que o cerca. Certo de que essa formação não se dá fora da perspectiva de uma transformação social, essa pedagogia está imbricada no projeto revolucionário que altere as estruturas do capitalismo e projete um outro modo de produção e reprodução da vida, onde as relações não estejam alicerçadas nos valores mercadológicos burguês.

[...] é preciso lembrar que a escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não se coloca como “salvação da humanidade”. Ela é um instrumento que colabora decisivamente na transformação das consciências, mas que necessita de mudanças muito mais complexas. Em contrapartida, a pedagogia histórico-crítica não é reformista, no sentido de defender uma escola possível dentro do capitalismo. Essa é uma teoria que luta pela superação desse modo de produção, mas que não se furta a trabalhar incessantemente para tornar isso possível dentro das condições objetivas existentes e, assim, criar novas condições para a transformação social. (MARSIGLIA e BATISTA, 2012, p. 139)

Mesmo diante de uma sociedade que estabelece uma forma de relação desumana, que tem como base de sustentação a exploração do homem pelo homem, é fundamental perspectivar

⁴² “O conhecimento tácito pode ser visto como um composto de experiências condensadas, princípios, atitudes, comportamentos, informação contextual, experiência e insights experimentados. Por servir de plataforma para novas experiências e informações, este tipo de conhecimento gera cada vez mais conhecimentos quando usado por quem o possui. É o conhecimento adquirido ao longo do tempo que forma critérios e filtros, habilitando cada indivíduo a selecionar a relevância das informações de acordo com seus próprios mecanismos de seleção.” (LINS, 2003, p. 33-34, apud TEIXEIRA, 2013, p. 22)

⁴³ De acordo com Manacorda, o termo “omnilateral”, ou “onilateral”, refere-se “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”. (2010, p. 89/90)

uma pedagogia crítica, pois através dela poderemos instrumentalizar os indivíduos de conhecimentos capazes de proporcioná-los a compreensão da situação de exploração em que vivem a classe trabalhadora, e as mais evidentes e estarrecedoras situações de desigualdades sociais que acometem os seres humanos, onde muitos nem acessam as condições mínimas necessárias para sua subsistência, como: a alimentação, moradia, educação, saúde e etc. De acordo com Marx (2004), citado por Duarte (2013), o acesso a essas condições de existências são fundamentais para o processo de humanização dos indivíduos, que:

Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo [...] (MARX, 2004, p.110 – 111, apud DUARTE, 2013, p. 17)

Nesse sentido, ao compreender o processo de humanização de forma histórica, a educação se torna indispensável para a transmissão da cultura de geração para geração. O processo de alfabetização dos sujeitos, assim como o domínio da escrita, também são necessidades inalienáveis dos seres humanos. A educação, enquanto mediadora nesse processo, torna-se um importante e indispensável instrumento de manutenção dos interesses da classe dominante, assim como, pode ser um elemento imprescindível para a formação de uma consciência transformadora dos sujeitos históricos, que vislumbra um novo projeto de sociedade pautada nos valores que reivindicam a emancipação humana. No entanto, a elaboração do currículo escolar, é fundamental na determinação do tipo de educação que se pretende e, conseqüentemente, para definição da concepção de homem e de sociedade que se almeja.

Além disso, compreendemos que um documento que direcione o trabalho pedagógico, assim como o currículo, se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar indivíduos com intencionalidade e numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e orienta um caminho de edificação social.

Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos; esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas, a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana. A formação almejada pela pedagogia histórico-crítica é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, um ser humano com uma individualidade livre e universal. (MALANCHEN, 2014, p. 6)

Dessa forma, a construção de um currículo é movida por fortes tensões políticas, econômicas, filosóficas e entre outras, que disputam os rumos da formação da população de uma determinada sociedade. De acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 29), a qualidade do currículo se refere ao eixo curricular, que segundo eles é o: “princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos.” A PHC expressa esses fundamentos em sua forma mais desenvolvida.

Esses princípios delineiam os objetivos da escola, seus conteúdos, disciplinas, atividade curriculares e etc. Estará presente nele, o tipo de pedagogia que dará sustentação ao documento, sendo que: há aquelas que seguem uma lógica formal de caráter conservador, a qual não dá conta de explicar as contradições das relações sociais contemporânea; ou a pedagogia crítica, que é capaz de desenvolver uma reflexão pedagógica no aluno, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de “constatação, a interpretação, a compreensão, e a explicação da realidade social, complexa e contraditória.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

O currículo pressupõe toda uma organização do conhecimento, no tempo e no espaço, e que corresponde às condições objetivas dos indivíduos que estão dispostos na sociedade, os quais não ocupam os mesmos espaços e nem gozam dos mesmos direitos.

Um dos princípios colocados pelo Coletivo de Autores (2012), é a relevância social do conteúdo, o qual deverá fornecer subsídios necessários para uma aplicabilidade na realidade concreta dos sujeitos. A apropriação do saber sistematizado é fundamental para que este seja convertido em força material, pois, de acordo com Saviani (2009, p. 51), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” A apropriação do saber clássico pelo indivíduo, carrega uma universalidade humana, permitindo uma relação entre os seres humanos e possibilita uma perspectiva de cultura humana que serve de referência para as gerações vindouras. GAMA (2014).

Esses conteúdos que necessitam ser apropriados pelos seres humanos, compete a escola ensiná-los, pois entendemos que fora dela a grande massa da população não terá acesso a esse conjunto de conhecimentos, que não se coincide com os saberes e as experiências do cotidiano. Só podemos pensar num desenvolvimento pleno dos seres humanos, a partir do momento em que concebermos que a socialização da produção intelectual, historicamente produzida e acumulada pela humanidade, tem um papel fundamental na ampliação nas potencialidades dos indivíduos. Só que, para que ocorra essa formação transformadora, “não

podemos partir do princípio ingênuo de que quaisquer aprendizagens corroboram para sua realização e, nessa direção, urge superar os ideários que naturalizam a formação humana e preterem a inteligibilidade do real como necessidade e direito de todos.” (MARTINS, 2012, p. 12).

No entanto, cabe ao trabalho educativo, um importante papel na socialização do conhecimento construído historicamente pela humanidade, porém,

“...Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artístico e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano”. (DUARTE, 2013, p. 213)

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores, a seleção dos conteúdos tem que levar em consideração a contemporaneidade dos mesmos, permitindo aos alunos atualização constante, com base no contexto nacional e internacional, dentro daquilo que é considerado clássico por Saviani, um conjunto de saber sistematizado pelos seres humanos.

O conhecimento atribuído como fundamental, enquanto conteúdo escolar que precisa ser acessado e apropriado no interior da escola, não se confunde com o conhecimento do cotidiano, dessa forma, Duarte (2013) é bem enfático nesse sentido:

Assim, quando a vida cotidiana e a educação escolar, na contemporaneidade, dificultam o acesso à ciência e à arte, o indivíduo acaba, o mais das vezes, limitado ao senso comum, ao pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante. Raras são as oportunidades em que a maior parte das pessoas tem de adquirir a necessidade de se apropriar e se objetivar de maneira que ultrapasse o âmbito imediato da vida cotidiana. Não é de se estranhar que as religiões tenham ainda tanto poder nesse processo sobre as pessoas. (DUARTE, 2013, p. 230)

Outro princípio é o da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, que deve levar em consideração o sujeito histórico, já que sociedade capitalista é dividida em classes sociais e sendo esta uma grande produtora de desigualdade social. Aqui, nesse princípio, percebemos que o currículo tem do aluno concreto, que pertence a um determinado contexto, e não o empírico, aquele que existe no campo da idealização. Esse aluno concreto, que tem base real, ou seja, que tem vida, ele é uma síntese de múltiplas determinações, Saviani (2012). Nesse

sentido, as possibilidades de aprendizado encontram-se vinculadas às concretas relações sócio-históricas dos indivíduos.

O Coletivo ainda se refere quanto à simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, o qual visa o desenvolvimento de um conhecimento que proporcione uma visão de totalidade, a partir de uma perspectiva dialética⁴⁴ da história. E assim, vai se buscando a materialização no pensamento do aluno, passando a dar saltos qualitativos na medida em que esse indivíduo passe a ter aproximações sucessivas com o objeto. Isso se concretiza numa dinâmica curricular na perspectiva dialética, pois:

Pode-se afirmar que uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do indivíduo isolado.

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximação sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35)

Nesse sentido, é importante a compreensão de um conhecimento que proporcione uma assimilação que favoreça uma análise que leve em consideração a totalidade das coisas, permitindo o sujeito ir além da realidade aparente, permitindo-lhe intervir de forma consciente e qualificada na sociedade.

De acordo com Gama (2014), baseada nos estudos de Pasqualini (2010), o currículo alicerçado na PHC não pode perder de vista alguns elementos que são essenciais nesse processo, como: “o problema da formação inicial e continuada de professores, bem como as questões referentes à carreira docente, condições de trabalho e remuneração, afinal, tais elementos tem rebatimento direto sobre a prática pedagógica que é desenvolvida no interior das escolas.” (GAMA, 2015, p. 178)

⁴⁴ “Logo de início é possível afirmar que, em verdade, *pedagogia histórico-crítica* pode ser considerada sinônimo de pedagogia dialética. No entanto, a partir de 1984 dei preferência à denominação pedagogia histórico-crítica, pois o outro termo – *pedagogia dialética* – vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações. Sabe-se que há uma interpretação idealista da dialética, além de uma tendência a julgá-la de uma forma especulativa, portanto, deslocada do desenvolvimento histórico real. Há correntes, por exemplo, próximas à fenomenologia, que utilizam a palavra *dialética* como sinônimo de dialógico, ou seja, referente ao diálogo, à troca de ideias, à contraposição de opiniões, e não propriamente como teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Outro motivo da opção por *pedagogia histórico-crítica* foi a ocorrência de diferentes visões da palavra *dialética*, considerando que, quando a pronunciamos, cada um tem na cabeça um conceito de dialética – consequência do que a expressão *pedagogia dialética* acaba sendo entendida com conotações diversas.” (SAVIANI, 2012, p. 75)

[...] para que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para-si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação. [...] a natureza dessa prática social, em se assumindo como produto almejado o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, **exige do seu agente uma sólida formação teórica**. Isso porque as relações que precisam ser manejadas por esse profissional [...] encerram um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática. A natureza do conhecimento que pode efetivamente instrumentalizar o professor no manejo dessas relações é essencialmente teórica, pois só o conhecimento teórico lhe permite enxergar além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social (PASQUALINI, 2010, p. 201, apud GAMA, 2015, p. 178).

Pensar o currículo sem levar em consideração esses elementos supracitados é navegar nas águas turvas e não confiáveis da perspectiva idealista, pois, a forma e a instrumentalização da prática pedagógica do professor é fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Porém, nem sempre esta prática terá um caráter revolucionário, como demonstra as pedagogias do “aprender a aprender”, que traz consigo um viés imediatista, espontâneo e que secundariza o trabalho do professor.

[...] existem as teorias atuais de currículo, que são compreendidas por muitos como críticas, mas como já apontou Dermeval Saviani em seu livro *Escola e Democracia* (2003b), são concepções que aparentam ser revolucionárias, mas são, ao contrário, reacionárias. Este é o caso das *pedagogias do aprender a aprender*, representadas pela pedagogia nova no passado e atualmente pela pedagogia das competências, que fundamentam os “parâmetros curriculares nacionais” de 1998, e o multiculturalismo, presente nos atuais documentos nacionais sobre currículo. (MALANCH, 2014, p. 11)

Na chamada sociedade do ‘conhecimento’⁴⁵, emergem novas pedagogias para responder as demandas impostas por esse modelo societal, como o intenso desemprego, redução do Estado restringindo a implementação de políticas públicas para a classe trabalhadora em prol do setor privado e a precarização do trabalho. Nesse contexto, se estabelece a chamada pedagogia do Aprender a Aprender, que de acordo Saviani, nada mais é que uma reconfiguração do

⁴⁵ “Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2008, p. 10).

construtivismo. Os estudos feitos por Newton Duarte, que resultaram em seu Livro *Vigotski e o Aprender-a-Aprender, Crítica às apropriações Neoliberais e Pós Moderna da Teoria Vigotskiana*, faz uma análise da presença do lema (aprender-a-aprender) em dois documentos da área educacional, sendo que um deles “é o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conhecido como Relatório Jacques Delors. Esse documento também serviu de orientação para a implementação das políticas educacionais brasileiras, cumprindo a função da perspectiva da mundialização da educação.

Isso fica bem evidenciado no documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, que teve sua elaboração dirigida pela professora Ghisleine Trigo Silveira, coordenadora da terceira versão da BNCC. De acordo com o documento, os fundamentos pedagógicos da BNCC têm sua construção nos processos educativos sintonizados com “[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 2 apud MARSILIA, 2017, p. 116).

Nos ideários educacionais contemporâneo, de acordo com Duarte (2001), há um revigoramento de concepções ancoradas no lema *Aprender-a-Aprender*, entendendo que este sempre esteve presente no ideário dos educadores. Assim, Duarte afirma que:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista (DUARTE, 2001, p. 51).

O século XX foi marcado por pedagogias que defendem o lema da pedagogia do *Aprender-a-Aprender*, como a Escola Nova, as pedagogias das competências, o próprio construtivismo, entre outras. O embate sobre a Formação Humana é refletido nas diferentes concepções pedagógicas que permeiam os espaços escolares, onde há um intenso processo de disputa. Por um lado, em defesa do atual modo de produção capitalista, através do modelo de formação hegemônica que vem prevalecendo, com base numa formação unilateral, de forma fragmentada e conservadora que visa a adaptação do homem à realidade posta. Isso se expressa na Pedagogia do *Aprender-a-Aprender*, onde “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais estão ausentes a transmissão, por outros indivíduos,

de conhecimentos e experiências” (DUARTE, 2011, p. 2). Dessa forma, acaba por negar o processo de transmissão do conhecimento que se dá através da figura do mais desenvolvido, limitando-se ao conhecimento do cotidiano, dificultando o desenvolvimento do pensar, o que reflete diretamente na própria formação do professor.

As pedagogias supracitadas foram e são, em muitos momentos, compreendidas como críticas, porém não existe nelas uma perspectiva real de transformação social, o que apresentam é uma visão idealista das relações entre escola e sociedade. Por mais que exibam muitas vezes uma análise crítica das políticas neoliberais e da sociedade capitalista como um todo, em seu cerne não apresentam uma defesa na modificação radical da sociedade que está ligada à superação total da lógica do capital. O que estas pedagogias defendem é que tenhamos uma sociedade com mais solidariedade, mais respeito às diferenças e equidade social, com menos preconceito e mais tolerância, desse modo, que tenhamos uma sociedade mais pacífica e humanitária. Defende-se, portanto a cultura da paz, da adaptação e não da revolução social. (MALANCHEN, 2014, p. 11)

Em contraponto, a PHC traz elementos como a gênese da educação e a compreensão do homem a partir de sua totalidade, apresentando-se como uma referência capaz de balizar, através do aporte teórico metodológico à Educação Integral. Essa pedagogia aparece como um instrumento importante no processo de formação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendendo que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista (MARSIGLIA e BATISTA, 2012, p. 2).

A PHC não se trata de ficar a reboque dos interesses dos alunos, mas assume a responsabilidade de responder a uma necessidade intencional de caráter mais amplo e complexo, de forma com que enriqueça⁴⁶ os alunos. (DUARTE, 2013)

⁴⁶ A escola tem a função de transformar o aluno em um ser humano rico (no sentido marxiano), o que diferencia do sentido de riqueza no sistema capitalista. “O homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade das manifestações da vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade (*Notwendigkeit*) interior, como *falta* (*Not*). Não só a *riqueza*, também a *pobreza* do homem consegue na mesma medida – sob o pressuposto do socialismo – uma significação *humana* e, portanto, social. Ela é o elo passivo que deixa ao homem a maior riqueza, o *outro* homem como necessidade (*Bedürfnis*). A dominação da essência objetiva em mim, a irrupção sensível da atividade essencial é a *paixão*, que com isto se torna a *atividade* da minha essência. (MARX, 2004, p. 112 113, apud DUARTE, 2013, p. 214)

Diante do atual contexto político, econômico e social em que há em curso um projeto de retirada de direitos da classe trabalhadora, sendo brutalmente intensificado após o golpe de 2016 à nossa democracia, é mais que necessário que o professor tenha claro uma concepção teórica, pois essa, independentemente de sua vontade, fundamenta sua ação pedagógica e define que tipo de ser humano iremos formar, assim como, que tipo de escola e projeto de sociedade defendemos.

Na sociedade capitalista, que também é movida por luta de classes, a escola, como parte integrante deste sistema, expressa as contradições sociais que também existem, não só no interior escolar, mas também nas elaborações da política educacional, as quais estão permeadas por disputas de interesses classistas na condução do processo educativo. Há uma base teórica educacional e nela vai estar imbricada a função social da escola, concepção de educação, de homem e seu projeto histórico. A teoria pedagógica vai direcionar o trato com o conhecimento, a partir das diretrizes da teoria educacional, sendo que o referencial teórico que o professor utilizará, irá ajudar na manutenção do modelo de sociedade vigente ou estará vinculado à luta pela transformação social. Segundo Marsiglia,

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados. O professor é, portanto, peça-chave nessa organização e sistematização do conhecimento (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Optar por uma pedagogia não crítica é tratar a escola de forma apartada das relações sociais, concentrando os trabalhos na relação professor x aluno, agindo através de uma concepção hegemônica. É necessário que não apenas questione as contradições da sociedade capitalista, mas que também proponha estratégias reais de transformação, vislumbrando uma nova forma de organização social que suprima a exploração do homem pelo homem.

Um currículo escolar que não se sustenta numa pedagogia crítica, não é capaz de fazer com que o indivíduo se aposses do pensamento teórico, que lhe permita fazer uma análise concreta da realidade, capaz de proporcionar aos indivíduos as condições necessárias para que permita uma condição de agente transformador da sociedade. No máximo, o que essa educação pode proporcionar é uma condição de adaptação.

Pensando a pedagogia histórico-crítica enquanto uma teoria que aporte os elementos

necessários para instrumentalização dos sujeitos, visando o desenvolvimento de uma consciência transformadora e buscando superar os saberes do cotidiano na medida em que se prioriza os conhecimentos clássicos, dessa forma, promove-se uma socialização de conhecimentos historicamente sistematizados pelo conjunto dos homens. De acordo com Martins (2013, p. 284), “Se os conceitos espontâneos não asseguram a generalização aos demais conceitos, essa é exatamente a maior conquista promovida pela apropriação dos conceitos científicos.” São esses conhecimentos, que são necessários estar no espaço escolar, os quais são capazes de elevar as funções psíquicas superiores⁴⁷ dos seres humanos, buscando atingir sua máxima pontencialidade, pois não é qualquer conhecimento que é capaz de proporcionar esse desenvolvimento nos indivíduos. Essas funções são próprias dos seres humanos, mas seu desenvolvimento não se dá de forma espontânea, mas sim, através do “grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução [...]” (MARTINS, 2013, p. 56).

Nesse sentido, a educação escolar, centrada nos conteúdos clássicos, permite ao aluno uma determinada capacidade de pensar a realidade para além das aparências, possibilitando aos indivíduos fazer abstrações capazes de compreender seu entorno, já que essa tal realidade não se apresenta de forma imediata. Como acreditamos não haver neutralidade científica, principalmente na formulação de uma política educacional, não será qualquer proposição pedagógica que possibilitará o desenvolvimento das capacidades mais complexas do ser humano. De acordo com os estudos de Martins (2013):

Essa proposição demanda a compreensão de que a pedagogia histórico-crítica não privilegia os conhecimentos historicamente sistematizados, fetichizando-os – como querem fazer crer alguns de seus críticos. Trata-se, ao contrário, de uma defesa absolutamente alinhada às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores. Isso porque, como pretendemos demonstrar neste livro, a transmissão dos referidos conhecimentos vincula-se a determinadas formas de ação constitutivas da atividade de estudo. (p. 275)

Assim, possibilita que haja o desenvolvimento da capacidade do pensamento do ser humano, através do pensamento teórico, o qual incorpora o impírico por superação. No entanto,

⁴⁷ “Ao debruçar-se sobre essas questões, Vygotski (1995) tornou inconteste a existência de um *sistema dinâmico* na base do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, formulando um preceito geral básico para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, qual seja: o curso de desenvolvimento de cada uma das funções, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.” (MARTINS, 2013, p. 69)

cabe a educação escolar a tarefa de conduzir esse processo de incorporação por superação do pensamento teórico, uma vez que essa transformação não se dá de forma natural. Com isso, demonstra que é muito relevante a construção de um documento que tenha como responsabilidade fornecer a condução/direção do ensino escolar de todo o país. No entanto, não é qualquer documento/currículo que se alinha a uma perspectiva de escola/ensino que tenha como compromisso o desenvolvimento da consciência transformadora dos indivíduos, objetivando uma formação de sujeitos históricos, havendo nesse sentido, uma ampla socialização do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade. De acordo com Martins (2011, p. 56), “funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não exijam e possibilitem, e essa tarefa deve ser assumida na prática pedagógica por meio da transmissão dos conhecimentos clássicos.”

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores se torna um direito inalienável dos seres humanos, na medida em que, urge uma intervenção forte e consciente dos sujeitos nesse modo de relação social, absurdamente desumano, construído por esse sistema perverso e desigual. Por isso que devemos disputar uma proposta de aprendizagem que realmente contribua com o desenvolvimento de uma perspectiva de formação humana e que eleve ao máximo todas as potencialidades do indivíduo que lhe confere como gênero humano.

Uma discussão relevante, que deve ser levada em consideração em toda política educacional é o questionamento sobre as condições necessárias para se efetivar um determinado aprendizado nos alunos. Ao longo dos anos a escola capitalista vem tratando os desiguais como se fossem todos iguais e isso oculta elementos fundamentais da sociedade dividida por classes. Isso camufla as contradições sociais que são inerentes do capitalismo, e que sem a exposição e problematização dessas questões, retira o protagonismo do sujeito histórico. Diversos fatores externos à escola, estão diretamente relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos. Fatores esses que condicionam e limitam a forma e a qualidade do desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos, como por exemplo: a alimentação, as condições de moradia, o acesso à política de saúde, as condições de renda que lhe permita acesso às condições necessárias para adquirir uma condição digna e humana de vida.

Compreendemos que não podemos isolar o direito à educação dos demais direitos sociais, pois não se pode conceber a educação descolada das demais condições de existência humana. E, diante das políticas que vêm retirando direitos trabalhistas, principalmente as mais recentes e implementadas pelo governo golpista de Michel Temer - MDB, como o congelamento dos gastos públicos com educação e saúde por 20 anos, a Reforma Trabalhista,

a tentativa de aprovação da Reforma da Previdência que ainda está em curso, todas essas medidas e outras que não foram citadas aqui, vão de encontro a qualquer proposta educacional que almeje o direito à educação do indivíduo em sua plenitude.

O direito ao acesso às necessidades elementares do ser humano é condição indispensável para o processo de desenvolvimento dos indivíduos, que sem as quais, não adquire suas estruturas psíquicas necessárias à formação do indivíduo histórico e social, e isso depende das condições das condições concretas de existências dos sujeitos. De acordo com Facci, a matriz principal de desenvolvimento não é o biológico, mas sim: “As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento psíquico como um todo.” (FACCI, 2011, p. 127).

Portanto, urge pensar e propor um currículo pautado na defesa de uma educação que não mascare as contradições da sociedade, que não pregue uma visão idealística da realidade e perspetive uma pedagogia que possa superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). A PHC, elaborada por Dermeval Saviani e com colaboração de outros educadores, é uma alternativa às pedagogias pós-modernas, ao projetar uma educação capaz de potencializar o desenvolvimento do gênero humano, tendo como horizonte a transformação estrutural da sociedade, vislumbrando uma nova organização social que supere a lógica perversa do sistema capitalista.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA PHC

A Educação Física é entendida, de acordo com o Coletivo de Autores (2012, p. 50), como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, fomas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. Essa prática pedagógica é compreendida dentro de um determinado contexto histórico, no intuito de atender às necessidades sociais emergentes.

A sociedade capitalista enquanto uma nova forma de organização social, exige também, entre outras coisas, um outro tipo de trabalhador, não só com capacidades intelectuais desenvolvidas, mas também visa a construção de homens mais fortes, agéis e empreendedores. (idem, 2012). “A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela cuidará igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.” (SOARES, 1994, p. 9). Ainda baseado nas afirmações de Soares:

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e, se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e desse modo, passa a integrar o discurso medico, pedagógico...familiar. (SOARES, 1994, p. 9)

Sendo assim, para se adquirir esse padrão de trabalhador e garantir as perspectivas dessa nova sociedade, os exercícios físicos tornam-se o principal caminho para que esse objetivo fosse atingido. Uma atenção maior foi direcionada para o cuidado com o corpo, de forma a discipliná-lo às novas condições de trabalho da sociedade capitalista. Com isso, esses cuidados e preparação de um físico ideal que atendesse à nova relação de trabalho, não viria de forma espontânea, exigindo assim, uma prática pedagógica como a Educação Física que desse conta de atender aos interesses de uma nova ordem social e, dessa forma surge os Métodos de Ginásticas (idem, 2012).

Corroborando com o pensamento de Marx, de que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, a Educação Física será pensada para satisfazer os interesses da classe hegemônica da época, pois ela será a “própria expressão física da sociedade burguesa” (Idem, 1994, p. 10). A perspectiva do progresso da nova sociedade estava centrada também na preparação e no adestramento dos corpos do novo tipo de trabalhador. “A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela cuidará igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos” (Idem, Idem, p. 9). Vários estudiosos começaram a sistematizar os exercícios físicos, tendo a escola como um espaço importante nesse processo.

Dessa maneira, a educação física ministrada na escolar começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, ‘fortalecidos’ pelo exercício físico, que em si era saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da patria. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 52)

De acordo com Soares (1994), a Educação Física se tornava o meio muito eficaz para se promover uma homogeneização da mente e também dos corpos. “Ela incorporará e veiculará a idéia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da flexibilidade, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 20).

Com as transformações ocorridas na sociedade a partir do processo de industrialização, e seus avanços no setor produtivo devido a evolução técnica-científica, a questão educacional

passou a ser elemento fundamental nesta nova sociedade para a garantia da acumulação de capital. Certo de que esse processo de instrução não poderia estrapolar os limites dos interesses do capital, mantendo a divisão estabelecida entre trabalho intelectual e o braçal, através do fornecimento de uma educação diferenciada à grande massa, a partir de um Sistema Educacional seletista.

Evidenciar os aspectos da biologização e naturalização do homem e da sociedade se faz necessário, uma vez que a Educação Física, no século XIX, será aquela que se constitui, basicamente a partir de um conceito anátomo-fisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza. O seu referencial estará carregado de intenções do tipo: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62)

Uma Educação Física que expressava a visão do modelo de sociedade hegemônica da época, e que buscava de certa forma, universalizar suas concepções de mundo e seu projeto societário, tendo o corpo como referência fundamental.

A classe dominante tinha a compreensão da importância da força física para o trabalhador e com isso, a educação física foi ocupando espaço no sistema educacional, completamente enviesada pelo referencial das ciências biológicas, tendo o conteúdo médico higienista como elemento norteador para a formação dos indivíduos, com o objetivo de desenvolver a aptidão física nesses sujeitos, através de práticas pedagógicas alicerçadas nas normas das instituições militares, de onde surgiram os instrutores para as aulas de educação física.

“No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante o sistema educacional a influência dos Métodos Ginástico e da instituição militar.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 53). Assim, Soares (1994) também afirma que das primeiras tentativas da Educação Física no país, dentro da escola, foi desenvolvido o pensamento médico higienista na Educação Física, ditando normas do “comportamento saudável”, através de uma proposta pedagógica que contemplasse o higienismo, a eugenia e a moral.

Historicamente a Educação Física foi buscando se legitimar enquanto componente curricular na escola pública. Novas tendências foram surgindo, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, havendo assim, disputas de diferentes correntes de pensamentos nos espaços escolares, as quais perspectivavam novas práticas pedagógicas e novos objetivos para a

educação física escolar. Os caminhos percorridos levaram desde a sua submissão a uma hierarquização e elitização social entre as décadas de 1960 e 1970, quando o esporte já tinha ganhado corpo e se consolidou no espaço escolar, até no que tange as novas discussões iniciadas nos anos 1980 que apontaram críticas ao tecnicismo na Educação Física e ao conteúdo esportivizante em suas aulas. (GHIRALDELLI JR, 1994, apud XAVIER, 2005, p. 20).

Assim, com o passar dos anos, aqueles métodos rígidos foram ficando ultrapassados, surgindo novas necessidades de elaborações de novos métodos de ensino da educação física que desse conta de explicar as mudanças sociais. Novas propostas pedagógicas passaram a ser exigências diante de um contexto histórico diferente.

Dentro deste contexto surgem várias propostas no que se refere à Educação Física escolar. Estas propostas vêm ampliar o debate da Educação Física no que diz respeito a seus conteúdos, objetivos, prática pedagógica, etc. Desta forma, estas teorias serão analisadas a partir de um modelo de sociedade que irão defender, definindo os objetivos da Educação Física no processo de formação dos indivíduos. (XAVIER, 2005, p. 22)

O sistema educacional não se caracteriza enquanto um processo homogêneo, pois este é marcado por intensos processos de disputas, onde estas se expressam também nas formulações das pedagogias, sendo elaboradas aquelas que podem ser consideradas hegemônicas (defendem o interesse do capital) e as que vão no sentido contra-hegemônico (defendem um projeto histórico socialista). A partir dessas concepções de educação, vão emergir as abordagens pedagógicas da educação física, articuladas aos interesses de classes da sociedade, que objetiva uma determinada formação de homem e projeto de sociedade, mesmo que seja a manutenção do *status quo*. E com a Educação Física não é diferente, pois já existem certo acúmulo teórico, um acervo com inúmeras formulações a partir de diferentes concepções teóricas que fundamenta e legitima este componente curricular na escolar.

Silva (2011), citando Darido e Rangel (2008), aponta dois períodos distintos para tendências de proposições pedagógicas, um antes da década 80 e outro após a década de 80. No primeiro, as concepções dominantes são: o higienismo, que estava preocupado com os hábitos de saúde e higiene; o militarismo, que tinha como objetivo a formação de homens para o combate; o esportivismo, que estava voltado à promoção do país através das competições; e o recreacionismo, que tecia fortes críticas ao esporte de rendimento.

No segundo, Silva (2011) em sua dissertação, destaca algumas proposições pedagógicas emergentes e faz uma análise crítica a partir das categorias (projeto histórico, concepção de formação, trato com o conhecimento – objeto de estudo). São elas: “Desenvolvimentista (GO TANI), “Saúde Renovada” ou Promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES), Construtivista (FREIRE), Crítico-Emancipatória (KUNZ) e a Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES), que localizamos possíveis elementos superadores”. SILVA (2011, p. 61) Essas proposições buscavam romper com o modelo hegemônico de conceber a Educação Física da época.

Percebe-se nos estudos de Silva (2011), que as proposições pedagógicas acima citadas, com exceção da Crítico-Superadora, apresenta: uma formação unilateral; adequa o indivíduo à realidade; trata o ser humano como um ser que tem seus determinantes apenas através do fator biológico, desconsiderando-o como indivíduo sócio-histórico; não faz uma crítica radical ao sistema capitalista e não defende um projeto histórico que direcione para um novo horizonte de sociedade.

A abordagem Desenvolvimentista está voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, dentro de uma faixa etária que vai de quatro aos quatorze anos de idade, tendo como referência/alvo o próprio movimento. A Educação Física fica imbuída de proporcionar aos indivíduos uma progressão do nível de níveis de complexidades dos movimentos, resolvendo problemas motores e adquirindo também determinadas habilidades motoras.

Os conteúdos devem obedecer uma sequência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fases dos movimentos rudimentares, fases dos movimentos fundamentais, fase de combinações de movimentos fundamentais e movimentos culturais determinados. (XAVIER, 2005, p. 25)

E obedecendo essas fases do desenvolvimento, através do processo de repetições, buscará alcançar o aprimoramento das técnicas de habilidades.

Utilizando-se da análise de conteúdo, Silva (2011) identificou na proposição desenvolvimentista uma formação restrita ao desenvolvimento de habilidades motoras, tendo como objetivo da educação a “aprendizagem do movimento”. Dessa forma, há um direcionamento para uma perspectiva de formação unilateral, centrando nas capacidades físicas dos indivíduos, independente de sua condição social. Ainda de acordo com Silva (2011), essa

abordagem contribui para o desenvolvimento do projeto histórico capitalista, uma vez também que não se propõe a criticá-lo e nem aponta possibilidades de superação. Para a concepção Desenvolvimentista, o objeto de estudo da Educação Física é o movimento humano. E baseado na crítica que Xavier (2005) faz às abordagens pedagógicas, é importante registrar que:

A abordagem desenvolvimentista despreza totalmente a concepção materialista da história e afirma-se equanto base epistemológica com o positivismo, não se preocupando com a formação de cidadãos críticos e participativos para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. (XAVIER, 2005, p. 37)

A abordagem da Aptidão Física está voltada para uma proposta de Educação Física que venha proporcionar aos indivíduos envolvidos no processo, elementos que lhes garanta a promoção da saúde. Tem como objetivo, se utilizar da cultura corporal para proporcionar saúde aos alunos, tornando esses indivíduos mais ativos.

O conhecimento advindo da Educação Física escolar deve promover o bem-estar das pessoas, gerando uma autonomia que lhe proporcione determinadas escolhas de práticas que lhes garanta um modo de vida saudável.

O conhecimento priorizado para a formação dos educandos deverá estar relacionado às atividades que possam permitir aos mesmos a aquisição de hábitos saudáveis de vida, que serão adquiridos valendo-se da prática regular de atividades físicas (brincadeiras recreativas, jogos e competições esportivas). Mas, de acordo com GUEDES e GUEDES, o objetivo das mesmas será a aquisição e manutenção da aptidão física, que virá por meio da formação do hábito da prática regular de exercícios físicos, que deverá se prolongar para além dos anos de escolarização. (XAVIER, 2005, p. 42)

Nessa abordagem da Aptidão Física, Silva (2011) identificou uma formação com um viés unilateral do ser humano, uma vez que busca a adaptação do indivíduo na sociedade. Uma concepção pedagógica que não problematiza as contradições do capital e conseqüente coloca o aluno no mesmo patamar social, como se as barreiras para aquisição do aprendizados escolar fosse comum a todos. Dessa forma, pode-se afirmar que o projeto histórico dessa teoria educacional de educação física se identifica com o projeto hegemônico da sociedade capitalista. O objeto de estudo da Educação Física, ancorada na proposição da Aptidão Física tem como objeto de estudo a “aptidão física voltada à saúde”. Segundo a crítica a essa abordagem, elaborada por Xavier (2005), há uma relação direta de causa e efeito quando se relaciona através dessa abordagem pedagógica, o processo saúde-doença e a atividade física, e segue:

Por exemplo: pratico atividade física terei saúde; não pratico atividade física terei doenças. Isto pode ser evidenciado quando os autores orientam que se faça atividade física para compensar os efeitos nocivos praticados pelo estilo de vida da moderna sociedade, ou seja, no lugar de buscar eliminar as causas que provocam os efeitos nocivos praticados pelo estilo de vida da moderna sociedade, ou seja, no lugar de buscar eliminar as causas que provocam os efeitos nocivos, busca-se formas de se adaptar aos efeitos. Ataca-se os efeitos e não as causas deixando entender o que o problema está no indivíduo e não fora dele. (XAVIER, 2005, p. 37)

Dessa forma, percebe-se que a Educação Física Escolar pensada a partir dessa proposição pedagógica, favorece a manutenção dos interesses da classe dominante. Contudo, não é de se negar a promoção da saúde na Educação Física escolar, mas sim, de não abrir mão de uma proposta pedagógica crítica, que exponha as contradições do capital e proponha a superação das mazelas dessa sociedade.

A concepção Construtivista surge como oposição à proposta mecanicista da Educação Física, a qual caracterizava-se pela busca do desempenho máximo dos indivíduos, com vista em competições esportivas, não levando em consideração as diferenças dos sujeitos envolvidos e as experiências de vida de cada um. Esta abordagem propõe uma maior interação do sujeito com o mundo, priorizando os aspectos psico-social-afetivo-motor. Nesse campo, o jogo e o brinquedo aparecem como principais conteúdos. Ao considerar o conhecimento prévio dos alunos, esta abordagem traz para o processo de ensino-aprendizagem o universo da cultura infantil, priorizando um espaço que pode proporcionar um ambiente lúdico e prazeroso para os indivíduos, explorando também o elemento da espontaneidade, afim de extrair o máximo de riquezas presentes na cultura popular, a qual é construída de forma coletiva pelos seres humanos e que ao mesmo tempo ela sofre modificações ao longo da história, por diferentes povos e diferentes contextos sociais, sendo que estas reelaborações precisam ser socializadas entre os sujeitos. Nesse sentido, esta abordagem contesta as propostas de avaliações punitivas e dar ênfase ao método de auto-avaliação.

Essa proposição Construtivista, de acordo com Silva (2011), parte de uma perspectiva a-histórica, na qual objetiva-se a adaptação do homem à realidade. Essa abordagem se afasta da realidade concreta ao não se preocupar em problematizar minimamente as próprias condições de aula da Educação Física nas escolas públicas. Não faz nenhuma defesa de um projeto histórico que almeje uma transformação radical da sociedade. Ao contrário da abordagem desenvolvimentista que tem o foco na Educação do Movimento, esta propõe a educação pelo Movimento, onde justifica a Educação Física na escola como forma de um instrumento que

auxilia no aprendizado dos conteúdos das outras disciplinas. As atividades lúdicas e a cultura infantil aparecem como objeto de estudo da educação física

A abordagem Crítico-emancipatória se considera uma proposição crítica, ao questionar a realidade social. Esta concepção tem no esporte, a partir de suas transformações, o elemento central para problematizar as contradições existentes na sociedade. Critica as tendências que apenas trabalha com a parte prática do esporte nas aulas, explorando apenas as técnicas e habilidades. Assim, defende que o esporte tem que ser estudado nas aulas de Educação Física. Tem como finalidade o movimento humano e questiona as estruturas autoritárias do ensino, ao mesmo tempo em que defende o ensino crítico e emancipatório no intuito de proporcionar aos alunos uma compreensão das estruturas da sociedade.

Para a abordagem Crítico-emancipatória, ainda baseado nos estudos de Silva (2011), essa proposição pedagógica propõe uma educação direcionada apenas à formação da consciência do indivíduo e centrada no esporte, tendo como finalidade o movimento humano. Dessa forma, essa abordagem perspectiva uma forma unilateral do ser humano, e também não se preocupa com a defesa de um projeto histórico de sociedade, porém, compreende a estrutura social e sua interferência no processo de formação dos sujeitos históricos. Através dessa abordagem, a Educação Física tem como objeto de estudo o movimento humano a partir do ensino focado no esporte, o que penaliza a socialização de outras possibilidades das práticas corporais.

Em todas essas abordagens pedagógicas estão contidas um projeto de sociedade, seja de forma explícita ou não. Nesses termos, não há possibilidade para alimentar os discursos de neutralidade pedagógica, pois entendemos que toda e qualquer educação, direciona para um tipo de formação de ser humano. Essas concepções que foram sistematizadas a partir da década de 80, foram objetos de estudo de Silva (2011), através das categorias: projeto histórico, concepção de formação, trato com o conhecimento – objeto de estudo.

No que tange a proposição Crítico-Superadora, esta apresenta uma concepção de formação omnilateral, defende como objeto de estudo a cultura corporal numa perspectiva histórica, com o objetivo de elevar o pensamento teórico dos estudantes em busca da emancipação humana. Essa proposta pedagógica estabelece nexos com a PHC, e define um projeto histórico socialista como forma de superação do atual modo de produção capitalista. Segundo o Coletivo de Autores (2012):

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40)

Essa abordagem crítica da Educação Física traz consigo a perspectiva de “currículo ampliado”, pois objetiva o desenvolvimento da “reflexão pedagógica” no aluno. Essa concepção do Coletivo de Autores é fundamental para a ampliação do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, fazendo-o compreender o mundo concreto através do processo de historicidade, de uma forma que lhe possibilite o entendimento dos variados processos de transformação, nos diferentes contextos históricos, através do conhecimento da Cultura Corporal. “A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 43).

Entende-se que há uma necessidade da apropriação de uma teoria crítica capaz de explicar a realidade de forma rigorosa, que possa buscar os elementos necessários na história, para que possibilite a compreensão e intervenção na realidade de forma criteriosa e científica. A PHC, que tem raízes marxista, como teoria pedagógica propõe a defesa da socialização do conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade, firmando um compromisso com uma formação humana, e não se furta de fazer uma crítica radical ao modo de produção e reprodução da vida, além de propor um novo horizonte através do projeto histórico socialista.

A abordagem Crítico-Superadora se apropria dessa teoria e defende no âmbito da educação física a cultura corporal (jogos, esportes, dança, luta, ginástica e etc.) como objeto de estudo e de ensino, sendo capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores dos indivíduos, formando a consciência de classe e elevando seu padrão cultural enquanto ser humano.

Dessa forma, de acordo com o Coletivo de Autores:

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de homem e sociedade que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas como este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27-28)

Por isso a necessidade da defesa de um currículo, pautado no conhecimento científico, e que esteja ancorado numa abordagem pedagógica capaz de ampliar a reflexão pedagógica do aluno. Sendo assim, concordamos com Silva (2011), quando ele afirma que:

Um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização. (SILVA, 2011, p. 64)

Uma proposição pedagógica que fornece uma explicação materialista histórica da Educação Física, de forma que a cultura corporal não seja reduzida a um simples movimento humano. Pois, a Educação Física precisa ser uma “disciplina escolar destinada ao ensino de conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e ou, esportiva da humanidade, orientada pela pedagogia que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares.” (TAFFAREL e ESCOBAR, 2008. p.7)

Essa prática superadora, além de proporcionar a assimilação dos conteúdos aos sujeitos, necessita também, possibilitar a compreensão da realidade, permitindo-lhes transpor do fenômeno aparente. Ou seja. “Orientar o pensamento pelas leis objetivas do desenvolvimento é fundamental para se fazer a leitura do real concreto.” (TAFFAREL e ESCOBAR, 2008. p. 10-11). Dessa forma, perspectiva uma formação que promove aos alunos uma autoconsciência, advinda de uma criticidade que é capaz de proporcionar aos sujeitos uma intervenção qualificada na sociedade. Sem a possibilidade de alcançar esse pensamento crítico, fica cada vez mais remota a construção das condições subjetivas necessárias, capazes de contribuir no processo de transformação social. Taffarel e Escobar (2008, p. 11) nos alerta que: “As teorias pedagógicas idealistas, além de não explicarem o real, não estabelecerem nexos e relações entre o singular, o particular e o geral, estão contribuindo para destruir na escola as condições objetivas para o desenvolvimento da atitude crítica.”

Destarte, para objetivar uma educação que possibilite os alunos alcançarem uma elevação no processo de consciência, necessita da apropriação de uma teoria avançada de educação e, corroborando com Taffarel e Escobar (2008):

Entende-se por avançada uma teoria que defenda a historicidade da cultura e a necessidade da sua preservação através da participação coletiva do povo na sua produção e evolução, no marco de um projeto histórico anticapitalista no qual “cultura” recupere o seu significado real de resultado da vida e da atividade do homem em busca da sua superação. Uma teoria que reconheça a participação da classe trabalhadora na produção da cultura de modo que se preserve a memória nacional e se tenha como perspectiva o desenvolvimento omnilateral 13. Só assim a Educação Física estará cumprindo sua responsabilidade social e justificando sua razão de ser e de estar na escola. (TAFFAREL e ESCOBAR, 2008. p. 7)

Taffarel e Escobar (2008), tratam da Educação Física a partir de uma explicação materialista, histórica e dialética, de forma a combater as visões idealistas e reducionistas das práticas corporais. Dessa forma, as autoras, reafirmam o comprometimento da Educação Física com o ensino dos conteúdos selecionados do universo da cultura corporal.

Aqui também é necessário a defesa do trabalho enquanto princípio educativo, na busca de cada vez mais eliminar a fragmentação entre o trabalho manual e o intelectual. Porém, o que constatamos nos estudos de Taffarel e Escobar (2008) é que a escola da forma que se encontra hoje, e como parte dela a Educação Física, está muito longe de desenvolver o pensamento crítico nos alunos, tendo em vista o direcionamento que é dado ao sistema educacional brasileiro, por estar atrelado a um projeto de mundialização da educação, que não coincide com os interesses da classe trabalhadora.

O objeto de estudo defendido nessa perspectiva de Educação Física que descrevemos é a cultura corporal, que de acordo com Escobar (2012):

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. (ESCOBAR, 2012, p. 9)

Dessa forma, a Educação Física enquanto uma disciplina escolar, tem a função de trabalhar seus conteúdos de forma crítica e criativa. Esse componente curricular, “no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 50). Podemos acrescentar também nesse conceito de cultura corporal, as lutas, as mímicas e outras mais.

Cabe a Educação Física escolar, tratar dessa parte da cultura humana, que o Coletivo de Autores denominou de cultura corporal ou cultura esportiva. Garantir na escola aos estudantes, o acesso aos elementos da cultura corporal é uma condição imprescindível na construção de um projeto de emancipação humana, que almeje a superação da sociedade que se baseia na exploração do homem pelo homem. Assim,

Portanto, o acesso à cultura elaborada e a qualidade nas relações dos seres humanos com a natureza e consigo mesmo é que vão permitindo que sejam apreendidas de forma preliminar e elementar as características de tudo o que nos rodeia. Estas características uma vez constatadas, organizadas, sistematizadas, nos permitem conceituar algo. Ou seja, nos permite o desenvolvimento do pensamento teórico sendo este o objeto do currículo escolar, conforme já expressávamos em 1992, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (comumente conhecido por COLETIVO DE AUTORES). (TAFFAREL, 2016, p. 9)

Ao longo do tempo, a humanidade, através de sua relação com a natureza, promoveu um processo de transformação mútua, e com isso, a cultura corporal também se modificou nos diferentes modelos de sociedade.

A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde. (TAFFAREL, 2016, p. 14)

Nesse sentido, uma formação que se pretende emancipatória, concebe como fundamental para o processo formativo do indivíduo, a reflexão acerca dos principais elementos da cultura corporal, pois, “existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40). De forma que, “o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos ramos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. “(COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40-41)

Para a concretização acerca da apropriação da reflexão pedagógica dos estudantes, o Coletivo de Autores, propõe a organização do conhecimento em forma de Ciclos, onde os conteúdos são tratados de forma simultânea, superando o sistema de seriação. Essa organização é composta de quatro ciclos: *primeiro – é o da organização da identidade dos dados da realidade; segundo – é o da iniciação à sistematização do conhecimento; terceiro – é o da ampliação da sistematização do conhecimento e; quarto – é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento*. Este último ciclo, corresponde ao ensino médio, justamente o nível de ensino do qual estamos tratando a Educação Física no contexto da BNCC.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores sobre o quarto ciclo,

Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36-37)

A educação escolar, através do quarto ciclo, possibilita aos estudantes, uma ampliação de sua reflexão sobre o objeto, em vista a superação do senso comum. “Nesta relação, o indivíduo reflete sobre o objeto, começando a compreender, explicar e interpreta-lo, estabelecendo suas regularidades, ação própria da atividade de estudo na idade de transição, a adolescência.” (OLIVEIRA, 2017, p. 61)

Nos estudos de Oliveira (2017), que trata a Cultura Corporal e o desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) na abordagem Crítico-Superadora, ela aponta que cabe ao professor, tratar da cultura corporal no quarto ciclo, através da lógica dialética, apropriando-se dos elementos estruturantes, os quais universalizam o objeto de estudo da educação física, com vista no pleno desenvolvimento do indivíduo. Sendo que, a Educação Física compreendida pela abordagem crítico superadora, pode contribuir no enfrentamento à dicotomia entre trabalho e educação.

Na educação física isto significa dispor aos jovens os conteúdos de ensino em suas mais diversas possibilidades sob a base de suas regularidades científicas, sem dissociá-los dos conhecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais que os configuraram como conteúdos da cultura corporal. Desta maneira, superamos os pseudoconceitos predominantes na educação física e edificamos a possibilidade de

desenvolvimento do pensamento teórico a partir do trato com a cultura corporal.
(OLIVEIRA, 2017, p. 67)

Nesse sentido, a defesa da cultura corporal, compreendida através dos seus principais elementos (jogos, lutas, danças, esportes e ginásticas), enquanto objeto de estudo da educação física, é fundamental para a ampliação do acesso à cultura humana pelos indivíduos.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA BNCC

Tratar do currículo, nos exige fazer uma defesa da viabilização do acesso da população cultura letrada, no entendimento de que não é qualquer conteúdo que deve servir de instrumento para formação dos indivíduos no espaço escolar. Superar o saber espontâneo é fundamental para dominar o que a classe dominante domina, através do saber sistematizado.

Neste capítulo, nos debruçamos na análise do documento que representa a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que de acordo com o MEC, é o instrumento que servirá de referência obrigatória para a elaboração dos currículos da educação básica (nível médio) de todo o país.

Evidenciamos aqui, os fundamentos teóricos metodológicos (políticos e pedagógicos) da Educação Física presentes na BNCC do ensino médio, entendendo que a construção deste documento se deu/dá num contexto político em que foi instituído um golpe jurídico-parlamentar e midiático, no entendimento de que a política nacional de educação tomou novos rumos diante deste cenário, afim de atender os interesses dos setores empresariais, representados principalmente pelos partidos do PSDB e MDB.

4.1 A RELAÇÃO ENTRE GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

Logo no início o documento já ressalta a participação da sociedade civil no processo de elaboração da Base, afirmando que “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). Ainda segue afirmando na apresentação do documento, que: “A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo.” (Idem, idem)

É no mínimo contraditória a afirmação do MEC, de que a Base foi amplamente debatida com a sociedade civil, uma vez que este documento está estritamente articulado com a reforma do ensino médio (Lei 13405), a qual veio de cima pra baixo, através de uma medida provisória, que representa apenas os interesses daqueles que orquestraram o golpe de 2016. Ao assumir o poder, o governo ilegítimo ocupou o MEC e tratou de alterar os rumos da política

educacional do país, sendo que uma de suas primeiras mudanças foi a de restringir a participação da sociedade civil nos espaços democráticos, como foi feita no Fórum Nacional de Educação (FNE), onde por meio de uma portaria o governo excluiu 14 entidades deste, evitando assim, qualquer diálogo entre a sociedade civil e o poder público. “Na visão das entidades e da coordenação do FNE, as medidas impostas sem diálogo ferem o princípio democrático de gestão da educação pública e colocam em risco a fiscalização do Plano Nacional de Educação (PNE).”⁴⁸

É público e notório que a contrarreforma do ensino médio, não proporcionou um amplo debate com aqueles que estão comprometidos com a educação pública de qualidade, e não levou em consideração os posicionamentos de estudantes, professores, especialistas e da sociedade, no que se refere a essa etapa do ensino. Essa falta de debate público na implementação das políticas educacionais foi e é uma tentativa de anular qualquer possibilidade de haver, através de um espaço democrático, algumas mudanças estruturais. Isso se confirma quando identificamos que a contrarreforma, estabelece espaços para os setores privados lucrarem através de investimento público.

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I demonstração prática;

II experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, p. 3)

Entendemos que há uma possibilidade muito grande de alunos serem encaminhados a complementarem sua formação através da educação a distância e em escolas privadas, tendo em vista que a grande precarização das escolas públicas, não oferecerão todos os itinerários previstos no documento para os estudantes. De acordo com essa lógica, podemos entender o porquê da falta de diálogo na construção da Base, pois nela consta o pensamento empresarial que segue a lógica de uma formação individualista e de cunho privatista, atrelado a um projeto

⁴⁸ Retirado de: <<https://www.cut.org.br/noticias/membros-do-forum-nacional-de-educacao-criticam-exclusao-da-sociedade-civil-65d5/>> Acessado em: 08-05-17.

de desmonte de direitos sociais. Não por acaso, a ideologia das competências e da empregabilidade permeia os parâmetros curriculares, as diretrizes educacionais e os mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002, p. 100).

Além de ressaltar que na Base houve uma grande participação da sociedade na elaboração do documento, o MEC veicula constantemente nos meios de comunicação a notícia de que a BNCC está atendendo os interesses dos estudantes, o que analisamos como uma inverdade, pois sabemos que foi muito grande e intenso os manifestos realizados pelos estudantes e demais atores da sociedade, contra a Reforma do ensino médio, a mesma que fundamenta a referida Base. Em diversas partes do país houve mobilizações, sendo que mais de 1000 (mil) escolas foram ocupadas⁴⁹, mostrando de forma contundente que tal política educacional não representava e nem representa os interesses dos estudantes, ao mesmo tempo que demonstrava para toda a sociedade que na implementação dessas políticas não houve ampla participação dos seus principais atores, como os estudantes e professores que se encontram no chão da escola.

Assim como na Reforma do ensino médio, a Emenda Constitucional 95/2016 (Ajuste Fiscal) que congelou os gastos na educação, também foi alvo de repúdio pela sociedade. Fica evidente que toda política educacional imposta pelo Governo ilegítimo de Michel Temer, são políticas derrotadas nas urnas, que não dialogaram com a sociedade civil, sendo comprovado através dos mais variados processos de mobilizações que culminou, em junho deste ano de 2018, na manifestação feita por estudantes e professores que ocuparam o plenário em São Paulo, local onde seria realizada a primeira audiência pública da Base do ensino médio. Os manifestantes se posicionaram contra a proposta do governo e dessa forma a audiência foi inviabilizada e cancelada pelo CNE.⁵⁰

No que se refere à participação da sociedade realizada via internet, Carolina Heleno, em sua dissertação de mestrado, que analisou a Base do ensino infantil e fundamental, mostrou que as afirmações que constam no documento sobre o processo democrático e a respeito da pluralidade na elaboração da Base é uma falácia, diante da porcentagem dos

⁴⁹Retirado de: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/10/brasil-ja-tem-1-100-escolas-ocupadas-contra-a-reforma-de-temer-e-a-pec-241.html>> Acessado em: 08-07-2018.

⁵⁰<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2018/06/governo-cede-a-pressao-de-estudantes-e-professores-e-cancela-etapa-da-bncc> Acessado em: 08-07-2018.

internautas que participaram do processo, o qual não ultrapassou os 10%, e também no que se refere a qualidade das informações fornecidas através dessa consulta (HELENO, 2017)⁵¹.

Dessa forma, na medida que, de forma bem explícita, as implementações dessas políticas educacionais, dentre elas a BNCC, se estabelece de forma autoritária, restringindo e na maioria das vezes impedindo a participação popular de forma democrática, localizamos que a educação brasileira segue um caminho voltado para servir aos interesses dos setores empresariais, ao apontar que as modificações propostas, indicam um cenário de provável privatização da educação pública. Sendo que de forma muito bem planejada, houve uma articulação dos setores empresariais na construção da BNCC, através da entidade (Movimento Nacional pela Base), que é uma ONG que a própria Maria Helena Guimarães (Secretária executiva do MEC) faz parte. Observa-se que essa articulação, a partir do Golpe de 2016, através de uma nova composição do MEC, coloca para ocupar um importante cargo no Ministério, uma legítima defensora dos interesses do setor empresarial. De acordo com Marsiglia, esses grupos empresariais estão envolvidos na construção da BNCC, “[...] Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos pela Educação [...]” (MARSIGLIA, 2017, p. 114). Dessa forma, percebe-se que há uma intencionalidade no discurso de que houve uma ampla participação da sociedade no processo de construção da Base, pois o que se evidencia é uma tentativa de legitimação de uma política educacional que atende os interesses dos setores empresariais nessa área.

A política educacional brasileira está diante de um projeto de reconfiguração do Estado, onde o interesse do capital se sobrepõe de forma avassaladora sobre os direitos sociais. As mais diversas políticas de cortes em áreas consideradas essenciais do serviço público, a intensificada e acelerada política de privatização que está em curso, põe em xeque a soberania do povo brasileiro, assim como retrocede nas conquistas que houve ao longo dos anos, através das lutas dos trabalhadores.

No receituário preconizado pelo Estado neoliberal, tem como premícia a defesa do livre mercado, assim como a valorização da liberdade individual. Dessa forma, há uma perspectiva de adequação de normas que atendam às necessidades do capital internacional,

⁵¹ Para saber mais, veja a dissertação de Carolina Heleno, intitulada “Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial”, UEFS, 2017.

como nos mostra Carolina Heleno⁵² em sua dissertação, ao comprovar a participação de organismos internacionais nas formulações das políticas educacionais do país. “Os nexos entre as entidades e o BM superam os aspectos de suas missões e objetivos, elas ocorrem simultaneamente com relações de parceria, não somente com o BM, mas com outras agências multilaterais como a Unesco e a própria Embaixada Americana.” (HELENO, 2017, p. 109)

Historicamente, a educação brasileira vem se moldando às necessidades impostas pelo capital, adequando os indivíduos a um modelo de sociedade que garanta a produção e a reprodução do sistema vigente, de forma que consolide a perpetuação de sua hegemonia. O campo educacional, tem se apresentado como um espaço para os negócios rentáveis para o capital. (FRIGOTTO, 2003)

A concepção neoliberal propõe um Estado mínimo, de forma que as necessidades sociais estejam vinculadas ao mercado, permitindo a livre concorrência, estimulando a competição e desvinculando cada vez mais a responsabilidade do Estado de promover os serviços públicos.

Nesse sentido, corroborando com Nozaki (2004), identificamos que essa política educacional do país, segue alinhada com as perspectivas do Estado Neoliberal, potencializando uma nova forma de produtividade, sendo que dessa forma, busca garantir a reestruturação do sistema capitalista.

4.2 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO PRESENTE NA BNCC

O MEC, em várias oportunidades que se manifestou publicamente, fez questão de enfatizar sobre qual seria a relação que a BNCC teria com o currículo, levando em consideração as várias polêmicas que giravam e giram em torno da discussão.

No documento da Base, logo no seu início consta que esse instrumento é:

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

⁵² Para saber mais, veja a dissertação de Carolina Heleno, intitulada “Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial”, UEFS, 2017.

infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8)

O documento ainda afirma que,

a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p. 472)

Para o MEC, a Base não se configura enquanto currículo, por não deixar explícito o “como fazer”, porém, ao vincular a BNCC às avaliações de larga escala e aos materiais didáticos, este documento na prática também cumprirá a função de um currículo mínimo. Destarte, se a Base exige que 60% da carga horária seja composta de conteúdos comuns e obrigatórios, e sendo que as avaliações serão os instrumentos de averiguação da aquisição das habilidades e competências pelos estudantes, não resta dúvida de que as escolas e os professores em sala de aula, serão obrigados a priorizar aquilo que for cobrado nas avaliações, ou seja, “aquilo que dar resultado”, comprometendo assim, os outros 40%. Isso tudo, alinhado a elaboração dos materiais didáticos, que poderão determinar o “como fazer” e o que se deve aprender em sala de aula, possibilitará que na prática a Base funcione como currículo único e mínimo.

De acordo com a Base, a escola terá uma certa autonomia na elaboração dos seus currículos, pois:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 467)

Apesar de o documento afirmar que haverá uma certa autonomia para escola, através dos 40% da carga horária que serão destinadas aos itinerários formativos, isso dificilmente

acontecerá de fato, diante da realidade precária das escolas públicas do país, onde os estudos⁵³ mostram que apenas 4,5% das escolas, atendem as condições de infraestrutura necessária prevista em lei. É completamente idealizador supor que as escolas públicas da forma degradante em que se encontram, poderão dispor de várias opções para seus alunos. E isso, diante de uma conjuntura que não é nada favorável à classe trabalhadora, a qual vem sofrendo com as políticas impostas após o Golpe de 2016, de forma que seus direitos estão sofrendo diversos ataques, como a aprovação da EC 95 (já abordada nesse estudo), que está diretamente relacionada com a implementação da BNCC, pois esta congela os gastos com a educação durante 20 anos. De acordo com o secretário de assuntos educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo, “As escolas não conseguirão ter condições adequadas para oferecer os itinerários, muito menos a formação profissional, então, provavelmente, vão fazer uma composição repetindo conteúdos para oferecer o tempo integral.”⁵⁴ Ou seja, levando em consideração as condições objetivas das escolas públicas brasileiras, e as políticas implementadas pelo governo federal, não se percebe nenhuma perspectiva de melhora nas condições das infraestruturas do sistema educacional. Isso expõe uma grande contradição no documento da Base, quando este propõe a elevação da qualidade do ensino, uma educação de tempo integral, com o aumento da carga horária, e de forma contraditória o governo aprova um congelamento dos gastos para a educação.

A implementação da BNCC não irá melhorar a escola em sua estrutura e sua lógica. Muito pelo contrário, acentua seus problemas e atrela seu ensino aos exames nacionais e locais, no intuito de buscar resultados quantitativos a qualquer custo. Com esse modelo privatizante da escola pública, sob os interesses do empresariado, promove uma segregação social, na medida em que cria os meios para que a elite continue sendo elite e os filhos dos trabalhadores continuem filhos de trabalhadores. (FREITAS, 2017, s/p).

É inconcebível pensar qualquer avanço na elaboração e implementação de políticas públicas que atendam aos trabalhadores, diante deste cenário de ascensão de políticas neoconservadoras, neoliberais, que atendem exclusivamente os interesses do capital empresarial. “Os cortes na educação promovidos não só atualmente pelo governo Temer, mas também as políticas dos governos do PT favoreceram os grandes monopólios privados da

⁵³ Retirado de: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-estrutura-completa-prevista-em-lei-diz> Acessado em: 06-08-2018.

⁵⁴ Retirado de: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/reforma-do-ensino-medio-votacao-na-camara-reforca-carater-privatista-da-mp>> Acessado em: 16-06-18.

educação. Hoje, a Kroton é o maior monopólio da educação do mundo.”⁵⁵ A educação no capitalismo funciona como mercadoria, beneficiando os grupos empresariais, sendo que as políticas impostas por esse governo, amplia e aprofunda essa lógica.

Com o congelamento dos gastos em educação e alinhada à proposta da BNCC que dilui várias disciplinas nas áreas de conhecimentos, tais medidas, contribuem para uma política de enxugamento do Estado ao abrir a possibilidade para que a escola contrate o mínimo possível de professores, além de possibilitar a contratação de professores de notório saber, desvalorizando ainda mais os cursos de Licenciatura.

As políticas educacionais brasileiras têm acompanhado o movimento das teses neoliberais, no que concerne ao enxugamento da folha de pagamento do Estado, na medida em que esse se exime da responsabilidade de financiar uma educação de qualidade, ao mesmo tempo que cria leis e diretrizes para a formação de um determinado tipo de trabalhador que atenda os interesses do capital internacional. (NOZAKI, 2004).

Quanto aos itinerários formativos, percebe-se uma grande possibilidade destes servirem como um espaço de repetição de conteúdo (uma espécie de reforço) fica bem factível, na medida que identificamos a estreita relação da Base com as avaliações de larga escala, aliada a supervalorização da linguagem e da matemática, em detrimento das demais áreas. Ao identificarmos uma desobrigatoriedade de componentes curriculares, que contraditoriamente estão presentes na BNCC do ensino infantil e fundamental, percebemos que diversos conteúdos considerados importantes no processo de formação do indivíduo, ao perder sua obrigatoriedade, esses ficam no campo da incerteza, sem nenhuma garantia de que serão acessados pelos estudantes, causando dessa forma um grande retrocesso à educação do país.

Dessa forma que está proposta a BNCC do ensino médio, os currículos escolares não serão capazes de proporcionar aos indivíduos, uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão, e a explicação da realidade social complexa e contraditória (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Com isso, a BNCC contraria a PHC, na medida em que esta pedagogia compreende o ser humano a partir de sua totalidade, apresentando-se como uma referência capaz de balizar, através do aporte teórico metodológico à Educação Integral. Essa pedagogia se apresenta como um instrumento importante no processo de formação humana.

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Kroton-anuncia-parceria-com-Itau-reafirmando-que-educacao-no-capitalismo-e-mercadoria>> Acessado em: 03-07-2018.

A PHC não se coloca a reboque dos interesses dos alunos, mas sob a responsabilidade de responder a uma necessidade intencional de caráter mais amplo e complexo, de forma com que desenvolva nos alunos as mais diversas potencialidades do gênero humano. (DUARTE, 2013)

Identificamos na proposta da BNCC do ensino médio, um rebaixamento curricular desta etapa de ensino, o que possibilita o aprofundamento da desigualdade entre os estudantes da rede pública e os da rede privada, na certeza de que as escolas particulares não irão abrir mão de ofertar as disciplinas que foram dissolvidas nas áreas de conhecimentos indicadas na base, enquanto nas escolas públicas, os que não tiverem como obrigatórios ficarão relegados no campo da incerteza, pois a realidade do ensino público do país estão absurdamente precário, e não apresenta a mínima condição de acompanhar o que propõe a Base, principalmente no que se refere aos itinerários formativos. Por isso, afirmamos que essa proposta é completamente incompatível com a realidade educacional do país, seja por causa das questões de infraestrutura e financiamento da educação, como também no que tange à formação dos professores, assim como no que se refere à implementação das políticas educacionais realizadas através desse governo golpista de Michel Temer (MDB). A proposta curricular que está em curso, consubstancia o projeto de desmonte do Estado social de direito.

De acordo com Duarte (2001), há um revigoramento de concepções ancoradas no lema Aprender-a-Aprender, entendendo que esta sempre esteve presente no ideário dos educadores. Sendo que, a negação de conteúdos clássicos que está implícita no documento da BNCC, permite que não haja nos currículos, elementos o suficiente para desenvolver, “grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos [...]” (MARTINS, 2013, p. 56), o que dificulta que os alunos possam, através do conhecimento, desenvolver abstrações que lhes permitam compreender melhor a realidade que o cerca, ampliando seu potencial de intervenção.

Como a BNCC está diretamente ligada à formação dos professores, não resta dúvida de que os cursos de Licenciaturas sofrerão fortes impactos diante da implementação deste documento, tendo em vista que esta área já vem sofrendo um certo esvaziamento nos últimos anos, devido à forte precarização do trabalho docente, assim como seus salários que são completamente incompatíveis com a relevância que tem os professores perante a sociedade. De acordo com Freitas (2018, s/n), “A BNCC será usada para padronizar e alinhar a formação

inicial e continuada dos professores (em formação e em exercício), como já se nota com a recente instauração do Edital da Residência Pedagógica pelo MEC.”⁵⁶

4.3 A ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Desde a década de 90, diversos documentos educacionais foram analisados, dentre estes, o PCN, e neles foram identificados a presença da pedagogia das competências.⁵⁷ Percebemos que a BNCC segue alinhada com os documentos anteriores, pois, notamos que a palavra competência aparece de forma bastante recorrente no texto, e isso não acontece por acaso, mas sim porque traz implícito no documento uma forma de concepção pedagógica estabelecida. Não por coincidência, a palavra competência é repetida mais de 150 vezes no texto.

Podemos constatar isso de forma bem explícita no documento, pois afirma claramente que: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definida na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2018, p. 8 – grifos do autor)

A Base, logo na introdução do documento, deixa clara a definição de competências:

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, 2018, p. 8)

Diante de tal definição do que venha ser competência, nos perguntamos: a partir do momento que se "flexibiliza" o Ensino Médio, ao ponto secundarizar disciplinas importantes do currículo, como a Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, em que medida essas competências que constam na Base, serão capazes de mobilizar os conhecimentos necessários para a formação integral dos estudantes? Percebemos uma imensa contradição no documento

⁵⁶ Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/bncc_12_razoes_para_nao_ser_coadjuvante.pdf>
Acessado em: 06-08-2018.

⁵⁷ Ver mais em: Pedagogia das Competências e Construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação produtiva. SILVA, Paulo Aparecido Dias da UNIR e MACIEL, Antônio Carlos UNIR – 2010.

da Base, ao propor uma formação integral, ao mesmo tempo em que possibilita a negação de uma gama de conteúdos de diversas disciplinas, ao privilegiar apenas português e matemática. Entendemos que essa proposta de educação integral não é capaz de proporcionar a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, que possa desenvolver as suas mais variadas potencialidades, ampliando o leque de conhecimentos e experiências dos alunos, a partir de um contexto sócio-histórico, produzido pelo conjunto dos homens. Pattaro e Machado (2014).

De acordo com o pesquisador Celso Ferretti⁵⁸,

A formação por competências se volta muito fortemente para o atendimento das demandas originárias do setor empresarial, produtivo, que vê nesse tipo de enfoque algo que atende aos seus interesses. Uma formação que se volta para as dimensões do saber fazer, da aplicação do conhecimento, e não tanto para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do processo histórico, cultural, dos processos políticos, que levam à definição de encaminhamentos tanto no âmbito da educação, quanto no âmbito da economia, da política, da sociabilidade em geral. (FERRETTI, 2018, s/n)

O material analisado traz como teoria pedagógica a pedagogia das competências, que evidencia de forma bem clara e repetitiva, um foco no desenvolvimento das competências. Como por exemplo consta no seguinte trecho:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o **desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13 – grifo nosso)

Ao focar no desenvolvimento das competências, a Base demonstra que se utiliza de uma pedagogia de caráter espontâneo e imediatista, como nos mostra a própria definição de competência expressa no documento. O desenvolvimento dessas competências vai estar diretamente relacionado com a aquisição de determinadas habilidades previstas na Base, pois nela consta que, “Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio.”

⁵⁸ Retirado de: <<https://www.gazetadopovo.com.br/economia/colunistas/capital-humano/afinal-o-que-e-competencia-bbuqc530m6s24ebfc78acvya6>> Acessado em: 21-07-2018.

(BRASIL, 2018, p. 33 – grifo do autor). Essas habilidades serão identificadas por códigos alfanuméricos para que estas possam ser medidas através das avaliações de larga escala. As “habilidades e competências” propostas para a formação do trabalhador, cumpre exigências de demandas uma sociedade produtivista. A estratégia de mercantilização da educação básica, impõe uma dicotomia formativa, que prioriza as competências e promove a retirada de direitos.

A concepção pedagógica presente na BNCC, focada na pedagogia das competências, reforça o compromisso com os valores hegemônico da sociedade, com vista na manutenção do capital. Essa perspectiva de formação se alinha ao projeto neoliberal, que auxilia os ideais de reestruturação do modo de produção capitalista do século XXI.

“O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.” (DUARTE, 2001, p. 28)

A BNCC, ancorada nessa concepção pedagógica das competências, cumpre uma função de transformação do sistema educacional, para atender os interesses da classe dominante, através do fornecimento de uma proposta de educação que proporcione a formação de um trabalhador que sirva aos interesses do capital, que esteja apto para desenvolver as mais variadas funções produtivas, resolvendo os problemas de ordem imediatas, de forma criativa, capacitados para se relacionar em equipe, sendo que dessa forma, a educação cumpre um papel estratégico no atual contexto de reestruturação da sociedade capitalista.

Através do escolanovismo, essa concepção pedagógica ganhou força e assumiu protagonismo nos documentos educacionais brasileiro, contando com a forte influência dos organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial, o qual tem participação não só na elaboração da BNCC, como também nas DCNs. Carolina Heleno afirma que é “admissível a existência de uma íntima relação entre Undime, Consed e o Banco Mundial e suas formulações para a educação dos países em desenvolvimento.” (HELENO, 2017, p. 109).

Não tendo acordo com essas pedagogias que concebem a natureza humana como algo natural e espontaneísta, que esvazia os currículos escolares, afirmarmos nossa crítica a essa concepção pedagógica, alicerçada nas formulações de Saviani (2008), que nos apresenta o trabalho educativo, enquanto “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo

singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 13).

O sistema educacional brasileiro não pode ser compreendido apartado da realidade que o cerca, pois esse cumpre as exigências do modelo de sociedade vigente, que neste caso se trata da sociedade capitalista, e especificamente em um contexto neoliberal.

De acordo com Frigotto:

[...] Trata-se de ‘flexibilizar seus currículos’, adaptando-os às ‘competências’ demandadas pelo mercado. Trata-se de um currículo modular, fundado nas perspectivas das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão de qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras de empregabilidade e seguindo as especificidades locais e regionais dos níveis primário, secundário ou terciário da economia. Módulos que podem ser compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Trata-se, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, de transformar esta modalidade de ensino público em serviço a ser vendido ao mundo empresarial. (Frigotto, p.68, apud NOZAKI, 2009, p. 99).

A BNCC se mostra alinhada com esses valores do capital, para que seja mantida a sua reprodução, e de forma global:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. 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, 2018, p. 13)

Nota-se que a educação brasileira acompanha o desenvolvimento das políticas do estado neoliberal, seguindo sob fortes orientações dos organismos internacionais, estando de acordo com o que discutimos no primeiro capítulo desse estudo, sobretudo, no que diz respeito às reformas política educacional desde a década de 90. Sendo o Brasil um país considerado periférico, a formação do trabalhador não estará voltada para o desenvolvimento da tecnologia, mas sim, para o trabalho mais simples, menos complexo, tendo um foco maior na educação básica pelo BIRD. Nozaki (2004). Dessa forma, há uma evidente lógica externa que influencia diretamente as formulações curriculares do sistema educacional do país. De acordo com Gama, “Trata-se de uma formação que desenvolva habilidades básicas, produzindo competências para

gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, e conseqüentemente, para a “empregabilidade”.” (GAMA, 2015, p. 19)

Percebe-se que há uma ênfase na ideologia da empregabilidade, que propaga a ideia de que não existe desemprego, mas sim, uma ineficiência na aquisição de habilidades e competências necessárias para capacitar os indivíduos e assumir os mais variados postos de empregos. Isso sugere que as demandas do mundo do trabalho estão determinando a formação, baseada na pedagogia hegemônica, sob a lógica do desenvolvimento das competências.

A BNCC do Ensino Médio, na perspectiva da formação do trabalhador que atenda as necessidades do atual estágio neoliberal da sociedade capitalista, cumpre as demandas advindas do setor empresarial, priorizando algumas disciplinas escolares em detrimento de uma gama de conhecimentos, como estratégia de disponibilizar aos indivíduos, apenas os conteúdos que estejam alinhados com a formação alicerçadas nas competências tidas como necessárias para que os trabalhadores adquiram as dimensões do saber fazer.

Dessa forma, a Educação Física também não assume *status* de prioridade nesse projeto educacional, uma vez que seu conteúdo não apresenta relevância quando remetidos às avaliações de larga escala, e com isso, passará a ser secundarizada nos currículos, assim como, ao ser dissolvida pela BNCC na área de Linguagem e suas Tecnologias, o componente curricular se torna praticamente invisível neste documento analisado. Consta no material analisado, que **a preparação para o trabalho** aparece como uma de suas finalidades, onde está registrado que: “Em relação à **preparação básica para o trabalho**, que significa promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...]” (BRASIL, 2018, p. 465, grifos nossos).

De acordo com (MARSGLIA, 2017), esse referencial proposto pela Base, não assume um compromisso com a apreensão da realidade, despertando no aluno um senso crítico enquanto potencial transformador, ao contrário, postula uma formação que adapte os indivíduos à sociedade vigente.

Nesse projeto educacional que se expressa através da elaboração da BNCC, está em curso uma divisão da Educação Básica do país, que se dá a partir das condições socioeconômicas dos indivíduos, sendo que a classe mais abastarda ficará refém de uma educação voltada para o tecnicismo, com o objetivo de inserir o mais breve possível os jovens no mercado de trabalho e de forma precarizada, enquanto a classe privilegiada da sociedade,

terão acesso aos conhecimentos mais elaborados, não se restringindo ao que diz a Base, mas se apropriando dos conhecimentos da filosofia, sociologia, da arte, da educação física e etc., sendo preparados para ocupar as universidades e os cargos de alto escalão no mundo do trabalho. Nessa perspectiva de educação, interessa para os trabalhadores apenas a transmissão do conhecimento técnico e um tipo de formatação ideológica, adestradora para o trabalho e para a elite uma escola formadora. (MELO, 2003)

Em contraposição a esta concepção defendida pela BNCC, o desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que fundamenta a PHC, busca uma formação comprometida com a transformação social, sustentada na prática educativa emancipadora, objetivando a socialização do patrimônio cultural da humanidade, a partir de uma compreensão mais ampla do processo histórico e social.

Saviani defende a importância da PHC na escola, pois esta é:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008b, pp. 55-56, apud MARSIGLIA, 2011, p. 22).

Uma pedagogia que supera as outras por incorporação, tem um compromisso com a classe trabalhadora, se propõe a desenvolver o pensamento crítico nos indivíduos. Saviani define alguns passos da pedagogia, que são: 1 – A prática social (considerado o ponto de partida da prática educativa); 2 – Problematização (tem como objetivo a identificação dos principais problemas colocados pela prática social); 3 – Instrumentalização (nesse momento faz-se necessário a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social); 4 – Catarse (nessa fase há uma expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu); 5 – Síntese (esse é o ponto de chegada da prática educativa, prática social modificada, passagem da síncrese à síntese). Importante ressaltar que os passos que são colocados como elementos dessa pedagogia, não

devem ser tomados como receituário, mas sim como instrumentos pedagógicos a partir de seus fundamentos teóricos.

O que, corroborando com Saviani, defendemos como necessidade da escola enquanto espaço de transmissão dos conhecimentos clássicos, não cotidianos, alimentada pela PHC, é que:

(...) os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa (...). A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (...). O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001, p. 55).

A luta no âmbito educacional está em constante processo de disputa, a qual se expressa também nas formulações das políticas educacionais, onde inclui nesse processo a defesa de uma proposta pedagógica, sendo que existem aquelas que podem ser consideradas hegemônicas (defendem o interesse do capital) e as que vão no sentido contra-hegemônico (defendem um projeto histórico socialista).

4.4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA BNCC

No que tange a proposta de Educação Física expressa pela BNCC, percebemos logo de início que na elaboração desse documento, houve uma fragmentação da Educação Básica, ao se construir uma Base para o ensino infantil e fundamental e outra para o ensino médio, ambas completamente diferentes. Enquanto na primeira, a Educação Física é abordada em forma de componente curricular e bem detalhada a cada ano de estudo, na segunda esta disciplina encontra-se diluída na área de linguagem e suas tecnologias, de forma reduzida e insuficiente no nosso entendimento.

No que se refere ao objeto de estudo da Educação Física, a BNCC do Ensino Médio optou pela cultura corporal de movimento:

A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de

diferentes grupos sociais. Por isso, sua abordagem na educação básica exige que as experiências corporais dos estudantes sejam integradas à reflexão sobre a cultura corporal de movimento. (BRASIL, p. 475)

A Educação Física, alicerçada nesta concepção da cultura corporal de movimento, secundariza o papel do professor no processo de transmissão do conhecimento, priorizando as vivências trazidas pelos alunos em detrimento da apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. Esta concepção de Educação Física, está alinhada com a pedagogia das competências que fundamenta a Base, onde convergem para o avanço das políticas neoconservadoras no país, afinando com projeto do atual governo e rezando a cartilha dos organismos internacionais. Essa proposta educacional faz com que os indivíduos da escola pública, sejam impedidos de acessar a cultura mais elaborada historicamente pelo conjunto dos seres humanos, e com isso, não permite que os filhos da classe trabalhadora possam alcançar um padrão de elevação cultural, uma vez que estes, só têm à escola pública enquanto único espaço que pode lhe fornecer esse conhecimento sistematizado.

Combater a visão idealista que reduz as práticas corporais a simples “movimento humano”, é fundamental para que alcancemos uma compreensão materialista histórica, não só da Educação Física, como também da realidade. Escobar e Taffarel (1995).

Logo em seguida, o documento expressa mais uma contradição trazida pelo MEC, que ao fragmentar a Educação Básica através da elaboração das duas bases, as quais já anunciamos, este Ministério de forma irresponsável afirma que:

Na BNCC para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia 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. (BRASIL, 2018, p. 475)

É no mínimo contraditório, afirmar que a Base do Ensino Médio irá ampliar e aprofundar o trabalho realizado no ensino fundamental, uma vez que esta se respalda na Lei nº 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio, imposta de forma autoritária e sem nenhum diálogo com a sociedade.

A Educação Física expressa na Base do Ensino Médio, não garante um aprofundamento e ampliação deste componente curricular, pois este aparece de forma muito simplória dentro da área de linguagem. A Base secundarizou a disciplina, como se esta não

tivesse uma devida importância para a formação dos estudantes neste nível de ensino. Dessa forma constatamos que a Educação Física reduzida à área de linguagem como traz o documento, perderá espaço nos currículos escolares, ficando os conteúdos da cultura corporal no campo da incerteza de que esses venham ser acessados durante os três últimos anos finais da educação básica. Em carta aos conselheiros do CNE, Cesar Calegari, ao deixar a Comissão Bicameral do CNE, a qual é encarregada da Base Nacional Comum Curricular, afirmou em uma nota de despedida que, “a proposta do MEC para o ensino médio não só destoia, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras.” (CALLEGARI, 2018, p. 2)

Enquanto a disciplina de Língua Portuguesa na área de Linguagem recebe uma atenção bastante expressiva no documento, as demais dessa área aparecem de forma muito tímida. Em um documento com 154 páginas, a BNCC do ensino médio trata da Educação Física com uma certa ênfase, apenas em uma página, ao expor a competência específica 5 da área de Linguagem, sendo que todas as outras referências feitas à disciplina, que são poucas, são de forma bem superficiais. Isso demonstra que não ocorreu de maneira aprofundada, um diálogo com os indivíduos e entidades que ao longo dos anos vêm construindo essa área, não levando em consideração, dessa forma, o acúmulo produzido historicamente pelo conjunto de seus especialistas, sobretudo no que tange às produções dos efervescentes debates do final da década de 1980 e início dos anos 1990, em que foram elaboradas severas críticas às concepções tecnicistas e da aptidão física, onde nesse contexto foram propostas alternativas a essas concepções, a partir de uma abordagem crítica da Educação Física, denominada de crítico-superadora, alicerçada no materialismo histórico e dialético, que propõe a reflexão sobre a cultura corporal.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas [...]. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39)

Entendemos que há um grande retrocesso no que se refere a defesa um projeto de Educação Física escolar comprometido com a formação do pensamento crítico dos estudantes, com vista numa perspectiva de transformação social. Constatamos que esse retrocesso é

histórico, ao identificarmos que este já vem acontecendo e sendo expressos nas elaborações das políticas educacionais dos últimos anos. Na elaboração dos PCN de Educação Física, estudos realizados apontam esse instrumento como fruto de uma política autoritária, articulada com o projeto neoliberal, e que não representou os debates e acúmulos de estudantes, professores, especialista e demais trabalhadores. Assim como o CBCE, a educadora, cientista, Dr. Celi N. Zulke Taffarel, importante referência na Educação Física, formulou críticas ao PCN, afirmando que:⁵⁹

Este ordenamento legal, gestado nos últimos 10 anos, sintonizado e monitorado pelo Banco Mundial e seus assessores, é a resposta no âmbito educacional, das exigências do projeto neoliberal e dos ajustes estruturais, impostos às nações, pela cúpula que hoje domina o mundo, capitaneado pelos Estados Unidos. (TAFFAREL, 1999, s/n)

No início da década de 1990, ao assumir uma bandeira contra hegemônica, a Educação Física, através de vários educadores, propôs pensar as práticas corporais como uma possibilidade de resistência no âmbito escolar. A formação proposta pela abordagem crítico-superadora, que tem como objeto da Educação Física a cultura corporal, evidencia uma divergência epistemológica com a cultura corporal de movimento humano, a qual foi adotada pela BNCC.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a **cultura corporal de movimento**. (BRASIL, 2018, p. 475 – grifos nossos)

Essa perspectiva de Educação Física coloca o “movimento” na condição de elemento essencial para o aprendizado do indivíduo, deslocando a cultura corporal do *trabalho* enquanto atividade criadora, vinculando-se a uma formação unilateral, onde esta não contempla uma “visão histórica que coloca a atividade prática do homem, o trabalho, e as relações objetivas materiais, reais, dos homens com a natureza e com os outros homens como centro da explicação do real.” (TAFFAREL, 1994, p. 11)

Escobar (2012), chama atenção para o debate em torno da categoria trabalho, a qual não foi aprofundada na primeira versão do Coletivo de Autores, não sendo tratada enquanto

⁵⁹ Retirado de: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/159/2627>> Acesso: 21-07-2018.

atividade humana. A compreensão do trabalho enquanto atividade humana nos permite entender que o ser humano não se move apenas, pois este indivíduo é histórico, e dessa forma, ele age ao invés de movimentar-se, pois traz consigo um complexo de atividades.

As ações que ele realiza, e que pode ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora. (ESCOBAR, 2012, p. 128)

Dessa forma, por entendermos a Educação Física como parte fundamental no desenvolvimento do pensamento teórico, é que, ao constar a negação do conteúdo deste componente curricular no ensino médio, reafirmamos e denunciemos o retrocesso que a BNCC irá cumprir para a educação escolar. Considerando a importância dos conteúdos da cultura corporal no desenvolvimento do pensamento científico nos finais da educação escolar, Oliveira (2017) defende que:

Diante do cenário de disputa de projetos de educação, e a educação física sendo colocada como conhecimento secundário na formação dos indivíduos, urge lutarmos para que a educação física cumpra o seu papel de, na educação escolar, promover o desenvolvimento psíquico através da apropriação da cultura corporal de forma científica, intencional e superadora. (p. 71)

No entanto, para contribuir com o pleno desenvolvimento dos alunos, o professor deverá, no quarto ciclo de escolarização, abordar a cultura corporal através da lógica dialética, a qual referenda a abordagem crítico-superadora. Quando negamos conhecimentos considerados essenciais à classe trabalhadora, estamos contribuindo para a manutenção dessa sociedade que ainda sustenta e acirra (através de políticas educacionais como a BNCC) a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada, é importante ressaltar a dificuldade que houve no desenvolvimento dessa pesquisa, devido ao fato de que, o documento analisado (BNCC do ensino médio) estar em constante movimento, ou seja, tramitando entre o MEC e o CNE. Buscamos inicialmente evidenciar o processo educacional em suas diferentes formas nos diferentes contextos sociais, sendo que para isso, foi preciso tratar a educação como algo que não está apartado da sociedade, e por estar inserido nela, carrega consigo as contradições existentes.

Diante dos estudos realizados, identificamos um alinhamento da política educacional brasileira aos interesses do Estado neoliberal, atendendo a cartilha dos organismos internacionais, em detrimento de uma ampla e efetiva participação popular no processo de construção da BNCC. É visível o caráter privativo do sistema de educação, devido às sucessivas interferências internacionais no sistema de ensino brasileiro, em particular do Banco Mundial. O capital se apropria do sistema educacional, adequando os trabalhadores ao modelo de formação que sirva como instrumento para potencializar sua nova forma de produtividade. Nozaki (2004).

Chegamos ao entendimento de que a elaboração dessa BNCC do ensino médio é mais um ato de retrocesso que vem acontecendo historicamente na política educacional do país. Uma Base que foi elaborada de forma articulada com a Reforma do ensino médio, a qual foi imposta de cima para baixo através de uma medida provisória, desrespeitando todos aqueles que se dispuseram a pensar e a propor uma proposta de educação que se pautasse na democracia e na qualidade do ensino público.

Em um cenário de Golpe declarado, onde a usurpação de direitos sociais foi absurdamente intensificada após a retirada da presidenta Dilma Rousseff – PT e assumindo a presidência no seu lugar o seu vice Michel Temer – MDB, a educação não ficou de fora desses ataques. Assim como os PCNs na década de 1990, entendemos que essa Base foi construída pelo alto, servindo a determinados interesses, que não o dos trabalhadores, de forma que foram ignoradas décadas de importantes debates de educadores e pesquisadores da área, como podemos constatar com o componente curricular de Educação Física, através de sua invisibilidade no documento.

No decorrer da pesquisa, constatamos que há um acirramento nas disputas de projetos no âmbito da educação, através da ascensão de um neoconservadorismo que, mesmo através das diversas formas de lutas dos trabalhadores, numa demonstração de resistência da classe, houve uma perda significativa para a nossa recente democracia e conseqüentemente atingiu os espaços educacionais, da educação básica ao ensino superior, e isso ficou bem evidente diante da aprovação da EC 95 que congelou os gastos da educação por 20 anos. Esse tipo de política está alinhada com a proposta do Estado neoliberal, que amplia os poderes do mercado, para que este possa atuar na área social, enquanto viabiliza formas que torne o Estado o mínimo possível, com menos interferência.

Apesar de o documento analisado afirmar que a Base não é um currículo, entendemos, a partir das inferências feitas, que diante da forma que está configurada a BNCC, alinhada com as avaliações de larga escala (ANA, Prova Brasil e ENEM), demonstra que há uma preocupação muito grande com as notas, os “resultados”. Isso, conseqüente, irá determinar quais os conteúdos serão abordados em sala de aula, já que o objetivo maior é alcançar a nota desejada nas avaliações. Dessa forma, as avaliações poderão direcionar o tipo de conhecimento que irá ser abordado em sala de aula pelos professores, inclusive, os próprios itinerários formativos poderão ser utilizados como uma possibilidade de reforça os conteúdos presentes nas avaliações, como forma de garantir “bons resultados”. E a possibilidade da Base se tornar um currículo mínimo é maior ainda, quando levamos em consideração também seu impacto na produção dos materiais didáticos.

Constatamos assim, que há um rebaixamento teórico na BNCC do ensino médio, ao negar conteúdos considerados necessários à formação do pensamento crítico do indivíduo, proporcionando dessa forma, o aumento da desigualdade entre os estudantes, reforçando a lógica excludente da sociedade capitalista, pois de acordo com Saviani (2018), “[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. (p. 58). Vê-se então, um preocupante cenário educacional, quando detectamos que há um esvaziamento de determinados conteúdos específicos que compõe o saber sistematizado. Diante da contrarreforma do ensino médio, que praticamente invisibiliza a Educação Física, promove um recuo teórico na formação escolar ao restringir a contribuição dos elementos da cultura corporal no processo de desenvolvimento do pensamento científico, na perspectiva da emancipação humana.

Acentuando o que afirmamos logo acima, o documento encontra-se orientado pelo desenvolvimento das competências, as quais visam a formação de um trabalhador que atenda

as necessidades de uma sociedade produtivista, reafirmando os ideais de um projeto neoliberal que está em curso, e cada vez mais presente nos espaços educacionais, impulsionados pelos setores empresariais. O sistema educacional é disputado pela classe dominante para servir aos interesses do capital, tanto como forma de dominação ideológica como também servirá para ampliação do nicho de mercado. Não por coincidência, a Kroton, “A gigante da iniciativa privada no Ensino Superior agora resolveu praticar “responsabilidade social” com a Educação Básica e está articulando uma aliança pela educação brasileira” para melhorar o ensino público.”⁶⁰ Com isso, a Kroton dar uma guinada em direção à Educação Básica, pois ver nesse espaço um mercado promissor para seus interesses financeiros.

A Base, ao adotar a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física, entendemos que está em curso uma proposta de secundarização da função da escolar, em detrimento desta enquanto espaço de transmissão do saber sistematizado, que a torna um espaço fundamental no processo de humanização dos indivíduos. A Base do ensino médio se alinha às pedagogias das competências, promovendo uma visão idealista da realidade em detrimento de uma perspectiva materialista e histórica que fundamenta a cultura corporal.

Podemos concluir que a Educação Física proposta pela Base do ensino médio, referenda alguns elementos já apontados por Taffarel e Escobar (1994), que diz:

- A banalização do conhecimento da cultura corporal, especialmente o dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação.
- A restrição do conhecimento oferecido aos alunos, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem às crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo ou condição social.
- A redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar.
- A falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática.
- A falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal. (p. 13)

De acordo com Taffarel e Escobar (1994), o progresso histórico depende da transmissão do acúmulo das aquisições históricas do homem, de geração para geração e que não se dá através da herança biológica.

⁶⁰ Retirado de: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/25/kroton-articula-alianca-braileira-pela-educacao/>> Acessado em: 04-11-2018.

Negar o conhecimento escolar sobre a cultura corporal é, portanto, um processo brutal de desumanização. É não reconhecer uma necessidade ontológica dos seres humanos. A necessidade de, pelo conhecimento clássico, pelas atividades físicas, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõem a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. Portanto, negar na escola o conhecimento sobre esta categoria, a cultura corporal, é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas. Esta negação do conhecimento leva a uma degeneração das funções humanas, logo, contribuem para o adoecimento psíquico dos seres humanos. Provavelmente isto pode ser constatado nas crises existências, nos suicídios e nas desagregações dos seres humanos que culminam em violências entre seres humanos, que beiram a barbárie. (p. 23)

Consideramos fundamental, nesse momento histórico, de avanço de uma política neoconservadora, fazer a defesa da PHC, aliada a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, que contribuem para potencializar a luta daqueles que se propõem defender o acesso ao saber científico e a escola pública, gratuita, de qualidade e para todos.

No entendimento de que há um golpe em curso aos trabalhadores e trabalhadoras, e de que nele também está previsto o desmonte da educação básica, é preciso denunciar todo o conjunto dessa política perversa que vem atacando diretamente os direitos essenciais da classe trabalhadora. É preciso manter a resistência para barrar a BNCC do ensino médio, assim como revogar a do ensino infantil e fundamental que já foi aprovada. No mesmo sentido, afirmamos que há uma articulação no conjunto de implementações das políticas desse governo golpista, por isso, urge mantermos firmes na luta pela revogação da EC 95, da Reforma Trabalhista, da Lei da Terceirização, da Reforma do ensino médio, das tentativas de aprovação do projeto de lei Escola sem Partido e da Reforma da Previdência, e demais políticas de retiradas de direitos trabalhistas. Concordamos com Freitas, quando ele afirma que:

Aos professores cabe entrar nesta luta contra a robotização da educação nacional pública e colocar-se em defesa da qualificação do magistério, da sua autonomia e da qualificação de seus estudantes, pois estes serão as principais vítimas de mais décadas perdidas na nossa educação. (2018, s/n)

Se posicionar nesse momento de avanço das políticas neoliberais e de ascensão avassaladora do neoconservadorismo, torna-se imprescindível para a luta em manutenção da resistência da classe trabalhadora, na defesa dos direitos sociais adquiridos ao longo do tempo, por aqueles que não se furtaram em fazer os enfrentamentos necessários que a época exigiu.

Ocupar os espaços de luta como, os sindicatos, os partidos políticos, associações comunitária, entidades estudantis, é fundamental para perspectivarmos uma outra sociedade, que supere os valores do capital e possibilite uma formação verdadeiramente humana de todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, p. 46-65, Jul./Dez. 2016.

AGUIAR, Márcia Angela da S. e Dourado, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, Organização. Livro Eletrônica - Recife: ANPAE, 2018.

ARROYO, Miguel G.. **Corpos resistentes produtores de Culturas Corporais**. Haverá lugar na Base Nacional Comum? Motrivivência v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. GT 12: Currículo/Anped e ABdC. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 35ª edição. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Edição. 2018

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª Edição Revista. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª Edição. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, 2014.

CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2018.

Centro de Estudos Educação e Sociedade-CEDES. Documento CEDES BNCC, Nov., 2015.

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE. Posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicado pelo MEC. Curitiba – PR, 30 de maio de 2017. Disponível em:
<<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/POSICIONAMENTO%20BNCCs.pdf>>. Acesso em 15-09-2017.

Confederação dos Trabalhadores em Educação-CNTE. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Brasília, outubro de 2015.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação –1 CNTE. ANÁLISE DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, QUE TRATA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. 2017.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. -3. ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

_____, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Universidade Estadual Paulista. Revista Brasileira de Educação, 2001.

_____, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Polêmicas do nosso tempo – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª Ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

Fórum dos Cursos de Formação de Professores das Universidades Públicas Estaduais Paulistas. Declaração. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2018/06/manifestaccca7acc83o-focc81rum-paulistas-contra-a-bncc-em.pdf>> Acessado em: 25-08-2018.

FREITAS, Luís Carlos de. **BNCC: uma base para o gerencialismo populismo**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>> Acessado em: 03-07-2017.

_____, Luís Carlos de. **BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. 2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoas-para-nao-ser-coadjuvante/>> Acessado em: 16-08-2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios Curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários**.

_____, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argós, 2008.

GOELLNER, Silvam Vilodre. **A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano**. *Revista Brasileira de ciência do Esporte*. Pelotas. 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, vol. 3 (Maquiavel: notas sobre o Estado e a política).

INÁCIO, Humberto Luís de Deus. **Práticas Corporais de Aventura na Escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular**. *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 168-187, setembro/2016.

JÚNIOR, José Ribamar Ferreira e OLIVEIRA, Marcio Romeu. **Educação Física Escolar e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Base Nacional Curricular Comum... como é que conecta!?** *Motrivivência* v. 28, n. 48, p. 150-167, setembro/2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, I. Vladimir. **O Estado e a Revolução**. -1 ed. – São Paulo; Expressão Popular, 2007.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para currículos: direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

_____, Elizabeth e FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões.** Educação em Revista. Belo Horizonte, vol. 32, n. 02, p. 13-17, Abril-Junho 2016.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universidade dos conteúdos escolares.** X ANPED SUL, Florianópolis, out/2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. UNICAMP. Campinas – SP. 11 de Setembro de 2017.

MAUES, Olgaíses Cabal. Crítica da Política Educacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 276-283, abr. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** 2012.

_____, A. C. G. (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011.

_____, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola o Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico, et al. **A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos.** Motrivivência. Vol. 28, n. 48, p. 76-95, set/2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica.** 2012.

MARX, Karl e ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** – 1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: Neoliberalismo e Social-Democracia no Brasil e na Venezuela.** Trabalho. Educação e Saúde, vol 3, n. 2, p. 397 – 408, 2005.

_____, Adriana Almeida Sales de e SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a Educação no Governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular vai orientar exames e avaliações.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/47121-base-nacional-comum-curricular-vai-orientar-exames-e-avaliacoes>> Acessado em: 06-04-2017 às 23:44h.

MONTAÑO, C; DURIGUETTO, M.L. **Estado, classe e movimento social.** 1a Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MORTATTI. **Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?** Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIF. Vitória, ES, Vol. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia e JÚNIOR, Neira Marcílio Souza. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** Motrivivência. Vol. 28, n. 48, p. 188-206, set/2016.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **EDUCAÇÃO FÍSICA E REORDENAMENTO NO MUNDO DO TRABALHO:** Mediações da regulamentação da profissão. Niterói, UFF - maio/2004.

OLIVEIRA, Clara Lima de. **Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º ano do Ensino Médio) da abordagem críticoperadora.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017. 80p.

PAULANI, Leda Maria. **O Projeto Neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses.** Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERTUZATTI, Ieda e DICKMANN, Ivo. **Uma visão panorâmica a LDB à BNCC: as Políticas Públicas de Alfabetização, Letramento e suas relações com a Cultura Corporal na Educação Física**. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 113-129, setembro/2016.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e o Componente Curricular Educação Física**. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 32-41, setembro/2016.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto e NETO, Samuel de Souza. **Saberes Docentes e Formação de Professores de Educação Física: análise da Base nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino**. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 42-60, setembro/2016.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. Niterói, UFF, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 34. ed rev São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. Ed. São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados, 2009.

_____, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. ET alii. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

_____, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

_____, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Matheus Bernardo. **Desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos:** apontamentos para a Educação Física. Psicologia Escolar e Educacional, SP, Vol 20, n. 3, p. 533-542, set/dez/2013.

SILVA, William Jose Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral.** 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro- Sepe/RJ. **A quem interessa a proposta da Base Nacional Comum Curricular?** Especial Unificado – Base Nacional Curricular. Informativo do Sepe/RJ, 30 de nov, 2015.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Nota do Andes-Sn sobre a Base Nacional Comum Curricular (Bncc). Ensino Público e Gratuito: direito de todos, dever do Estado. Brasília, 11 de março de 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil.* Campinas: Autores Associados, 1994.

_____, Carmen Lucia. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. 119 p (Magistério - 2 grau. Serie formação do professor).

TAFFAREL, Celi Zulke e ESCOBAR, Micheli Ortega. **Mas afinal, o que é Educação Física? reafirmando o Marxismo contra o simplismo intelectual.** Rascunho digital. Ago/2009.

TIRIBA, Léa e FLORES Maria Luiza Rodrigues. **A Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular:** em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. *Debates em Educação.* Maceió, Vol. 8, nº 16,p. 157-183, Jul./Dez. 2016.

TONEGUTTI, Claudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica.** Fev/2016. Disponível em: < http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf > Acessado em: 2508-2018.

XAVIR, Lauro. **Educação Física (Saiba Mais).** Lauro Pires Xavier Filho, Jeane Rodella Assunção et al. Rio de Janeiro: 2005.