

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS BNCC

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESPUÉS DEL BNCC

## TEACHER EDUCATION TRAINING AFTER BNCC

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43482>

Gabriel Vielmo Gomes<sup>1</sup>

Maristela da Silva Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** Problematizamos o modelo de formação docente preconizado pós a implementação da BNCC, tendo por objetivo, investigar como a Resolução DCN-EF converge para a adequação curricular nos cursos de Educação Física. Para tanto, tecemos o diálogo entre a concepção hegemônica das políticas, os elementos das legislações e a concretude do trabalho docente. Concluímos, que secundarizou-se o acesso ao conhecimento científico, privilegiou-se o desenvolvimento das competências/habilidades em situações práticas e na Educação Física perpetuou-se a fragmentação e a descaracterização da identidade epistemológica.

**Palavras-chave:** Política Pública. Formação Docente. Educação. Educação Física. Materialismo Histórico-Dialético.

**Resumen:** Problematizamos el modelo de formación docente recomendado luego de la implementación del BNCC, con el objetivo de investigar cómo la Resolución DCN-EF converge con la adecuación curricular en los cursos de Educación Física. Para ello, tejemos un diálogo entre la concepción hegemónica de las políticas, los elementos de la legislación y la concreción del trabajo docente. Concluimos que el acceso al conocimiento científico se ha vuelto secundario, se ha privilegiado el desarrollo de competencias/habilidades en situaciones prácticas, y en Educación Física se ha perpetuado la fragmentación y caracterización errónea de la identidad epistemológica.

**Palabras clave:** Política Pública. Educación del Profesorado. Educación. Educación Física. Materialismo histórico-dialéctico.

**Abstract:** We problematize the teacher training model recommended after the implementation of the BNCC, aiming to investigate how the DCN-EF Resolution converges to the curricular adequacy in Physical Education courses. Therefore, we weave a dialogue between the hegemonic conception of policies, the elements of legislation and the concreteness of teaching work. We conclude that access to scientific knowledge has become secondary, the development of competencies/skills in practical situations has been privileged and in Physical Education, the fragmentation and de-characterization of epistemological identity has been perpetuated.

**Keywords:** Public Policy. Teacher Education. Education. Physical Education. Historical-Dialectical Materialism.

### Introdução

Esse artigo visa contribuir com o debate em torno da formação professores em Educação Física (EF) na contemporaneidade, a partir do processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da EF, advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que definiu o conjunto de aprendizagens essenciais para educação básica brasileira (BRASIL, 2018a).

É no atual cenário de crise do sistema capitalista que o neoliberalismo, enquanto doutrina econômica hegemônica, objetiva avançar com suas (contra)reformas em diferentes âmbitos sociais,

idealizando a superação da atual estagnação do ciclo econômico, bem como, a perpetuação imprescindível do acúmulo de capital através da apropriação privada dos meios de produção e dos produtos coletivamente produzidos pelos trabalhadores (MARX, 2009). Nesse movimento, a educação passa a sofrer investidas (reformas) visando a harmonização e a adequação preconizada pela sociedade do capital.

A reforma educacional, concretizada inicialmente a partir da BNCC, após um longo período de gestação, passa a configurar como documento norteador para formulação de todos os currículos escolares do país (BRASIL, 2018a). A mesma despertou atenções de diferentes setores sociais, pois, segundo Albino; Silva (2019), este processo começou em 2015 durante o governo de Dilma/PT com a participação de associações científicas, universidades públicas, Conselho Nacional dos Secretários de Educação, União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação, além da classe empresarial (Movimento Pela Base Nacional Comum). Durante este período, tanto a composição do conselho, como a redação da proposta em si, sofreram metamorfoses no decorrer do tempo, principalmente no período posterior ao processo de impeachment que alçou Michel Temer/PMDB até então vice-presidente da chapa ao poder executivo.

Posteriormente a normatização da BNCC, seus primeiros desdobramentos já incidem no meio educacional, um exemplo, é a proposta preliminar da Base Nacional Comum para formação de Professores da Educação Básica (BNC), divulgada no final de 2018, onde defende que “a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores” (BRASIL, 2018b, p.7).

Já no cenário específico da EF, também no final de 2018, é publicada a Resolução 06/2018 (DCN-EF) que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em EF (BRASIL, 2018c), incidindo na formação inicial dos futuros docentes da área.

A partir do cenário apresentado, levantamos a seguinte questão para nortear o nosso estudo: qual o modelo de formação dos futuros professores em EF preconizado pelas novas legislações educacionais? Para isso, nosso objetivo central do artigo, é investigar como a DCN-EF converge para a adequação dos currículos nos cursos de EF.

Para tanto, pautamos um caminho metodológico que seguiu os pressupostos da filosofia marxista, conforme os delineamentos de Marx (2009) no método da economia política a luz do materialismo histórico-dialético<sup>3</sup>. Para compreensão e análise da realidade e dos fenômenos, trabalhamos com as seguintes categorias metodológicas: historicidade, contradição, mediação e totalidade, seguindo os encaminhamentos de Kuenzer (1998).

Ainda referente aos procedimentos metodológicos do trabalho, lançamos mão de duas técnicas que substanciaram a coleta de informações para o estudo. Segundo Gil (2008) a Pesquisa bibliográfica, efetivada a partir da análise de diferentes materiais (livros, artigos, entre outros), interessando o conteúdo das reflexões/abstrações realizadas, por outros autores, nesses materiais já elaborados e, que se relacionam com a temática estudada em nossa produção teórica. Além da pesquisa bibliográfica, também utilizamos a Pesquisa Documental, que se caracteriza por explorar fontes documentais (documentos oficiais, leis,

relatórios), com fins de municiar os objetivos/problematizações levantadas no processo da pesquisa científica (GIL, 2008).

Assim, organizamos nosso estudo em quatro momentos. O primeiro momento irá tratar da concepção teórica que fundamenta as políticas educacionais, passado esse momento, abordaremos as propostas de formação pretendida pelas normativas, posteriormente debateremos os possíveis impactos na área específica da Educação Física. Por fim, apresentaremos as conclusões obtidas no estudo.

### ***A educação na formação do capital humano***

A teoria do capital humano (TCH), aflora primeiramente nos Estados Unidos e na Inglaterra nos anos 60 e uma década posterior chega ao Brasil (FRIGOTTO, 2013). Para Bianchetti (2001), a TCH incorpora, em sua fundamentação a lógica mercantil e reduz a função da escola a formação de recursos humanos.

Segundo Frigotto (1995), a TCH se assenta sobre a perspectiva do “fordismo”, delegando ao plano individual a obtenção do conjunto de elementos construídos e que possam gerar a ampliação da capacidade de trabalho e produtividade. Entretanto, o autor destaca que no plano político e social a teoria apresenta uma debilidade, pois não consegue concretizar suas promessas de forma efetiva frente a materialidade histórica das relações econômicas.

Corroborando, Frizzo (2010, p. 165) relata que desta visão,

[...] passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

Nesse período dos anos 70/80, a crise da base econômica fordista se expande, que baseada em indústrias de larga escala (produção em série), sofre com a saturação do mercado e a conseqüente queda no consumo de bens duráveis. Aliado a esse cenário, a crise do petróleo em 1973 contribui para o processo inflacionário e inviabiliza a perpetuação do modelo de organização do mundo do trabalho fordista (RIBEIRO, 2015).

Para tanto, foi necessário reinventar o modo de pensar os processos produtivos, a reestruturação Toyotista, por conseguinte, contrapôs aos antigos paradigmas fordistas, estabelecendo a produção atrelada à demanda, o trabalho em equipe e o processo produtivo flexível (ANTUNES; PINTO, 2017).

Essa nova realidade socioeconômica, fundamentada em uma nova base técnico-científica do processo e do conteúdo do trabalho, possibilitou a crescente recomposição do capital, levando à troca da tecnologia fixa pela flexível e a acentuação da substituição do capital vivo (trabalhadores) pelo capital morto (máquinas e robótica). Nascendo, assim, a sociedade do conhecimento<sup>4</sup> e seus novos conceitos – qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente – (FRIGOTTO, 1995).

A partir do movimento conjuntural, a TCH transmuta-se à Pedagogia das Competências (PC), conservando o caráter formativo pleiteado pelo mercado de trabalho, ou seja, a subserviência do modelo educacional ao sistema produtivo, alterando seu discurso, por meios metafóricos ou dúbios. Em síntese, uma nova roupagem para o velho paradigma da formação para o capital.

O relatório de Jacques Delors publicado no Brasil pela UNESCO<sup>5</sup>, expressa bem o novo discurso para a educação a partir dos interesses econômicos do mercado internacional. O documento defende a adaptação da educação às mudanças sociais e econômicas, sem negar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana, bem como, a necessidade de aprender ao longo da vida por parte do indivíduo. Para isso são elaborados quatro princípios (pilares) básicos para a educação: 1) Aprender a conhecer/Aprender a aprender; 2) Aprender a fazer; 3) Aprender a conviver; 4) Aprender a ser (DELORS, 2010).

A educação, à luz da PC, assume a tarefa de redesenhar o novo perfil de indivíduo (flexível, polivalente, sociável), que em consonância com as demandas do capital, preocupa-se em desenvolver maior capacidade produtiva para o sistema. Corroborando, Nozaki (1999) observa a importância da educação para a formação da força produtiva capitalista que se ocupa de seu amoldamento para assistir/atender a seus interesses (do mercado).

Entretanto, Frigotto (2013) vai chamar a atenção em relação à materialidade do atual momento histórico, em que a globalização excludente e as políticas baseadas no neoliberalismo apresentam a base material e ideológica, assumindo por um lado o caráter inevitável desta “opção” e, por outro, a naturalização das suas severas consequências, por exemplo, a acentuação das desigualdades sociais.

Passa então a ser racional, dessa ideologia, uma educação voltada exclusivamente para capacitação para o trabalho (não por meio do trabalho), ou ainda, para a empregabilidade do século XXI, que deposita no indivíduo a responsabilidade de possuir a aptidão necessária para acessar e/ou manter-se ativo no mercado de trabalho.

### ***A proposta para a formação do capital humano no contexto da educação brasileira***

A sociedade do conhecimento, utilizando-se da influência dos organismos internacionais sobre o Estado<sup>6</sup>, demanda a esse a tarefa de construir o consenso de mudanças – conforme o interesse do mercado – utilizando a educação como um dos meios estratégicos para a manutenção do modelo socioeconômico capitalista.

Dito isso, ao longo das últimas três décadas o Estado, propôs importantes legislações no campo educacional, baseadas na PC. Souza; Ramos (2017) apontam para a LDB/96 e Albino; Silva (2019) indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/99 e a BNCC como exemplos impregnados pela “opção pedagógica” das competências. Não diferente, a *proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica* (BNC) objetiva:

[...] o efetivo desenvolvimento de *competências docentes* que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores

competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva (BRASIL, 2018b, p.9, grifo nosso).

A perspectiva pedagógica, converge com o conteúdo idealizado para a formação escolar básica imputada na BNCC visando assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais entendidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes/valores para resolver demandas complexas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a).

A própria BNC, também traz o recorte das principais metas e estratégias presentes no PNE<sup>7</sup> que se ocupam da especificidade da formação docente até 2024. Entre as propositivas, se destacam a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e a melhora da qualidade dos cursos por instrumento próprio de avaliação (BRASIL, 2018b).

Segundo Albino; Silva (2019), a BNC consiste na afirmação e atualização de princípios constantes na Resolução nº 01/2002 e na assimilação de estratégias presentes em metas do PNE, relativas a instrumentos de avaliação, certificação, e admissão de cursos de professores.

Já Farias (2019), usando a posição tomada pela ANPED<sup>8</sup> em relação à Resolução CNE/CP nº 02/2015<sup>9</sup>, compreendida como resultado do processo participativo da sociedade civil e de entidades educacionais em proposição legal para a formação dos profissionais da educação, problematiza a posição do Ministério da Educação (MEC) que vê na mesma, impedimentos para a execução da BNCC, da mesma forma em relação a BNC.

Nessa divergência de entendimentos sobre tal resolução, em setembro de 2019, o MEC apresenta a terceira versão do parecer com objetivo de revisa-la e atualiza-la. Segundo a posição expressa no site da ANPED<sup>10</sup>, o texto referência evidência a formatação do campo educacional (através da política de formação de professores e do currículo), operada pelo MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como, a perda do caráter público das políticas educacionais moldando-se à lógica privatista e mercadológica contemporânea (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019).

Nessa disputa sob o caráter da BNCC, a BNC demarca a urgência de novas características para a formação inicial de futuros docentes. Sob a justificativa de combater os currículos teóricos e a necessidade de novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, a proposta defende o foco nos conhecimentos da BNCC, no ambiente de aprendizagem, na prática, no desenvolvimento profissional, entre outros (BRASIL, 2018b). Para tanto, o documento apresenta quatro metas para que tais habilidades/competências possam ser desenvolvidas ao longo do processo formativo.

Primeiramente, a Residência Pedagógica propõe imersão semanal supervisionada em uma escola associada, ao longo de todo percurso formativo. O segundo meio é a reformulação do ENADE<sup>11</sup>, visando torna-lo em instrumento de avaliação do percurso formativo – a partir das competências – para concessão da habilitação à docência. A terceira meta, é a formação continuada, que deve acompanhar a evolução funcional da carreira docente. Dessa forma, “[...] cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas

habilidades e competências podendo ser comprovadas através de avaliações, titulações e desempenho” (BRASIL, 2018b, p. 37). Por último, o estágio probatório, período onde o professor será tutelado por um “mentor”, para sua ascensão profissional, tem por objetivo que o novo docente comprove “o desenvolvimento de competências previstas na matriz, além de montar e apresentar portfólio e ser submetido à avaliação do mentor” (BRASIL, 2018b, p. 38).

Em vista disso, a BNC também propõe à carreira docente quatro níveis estruturais de proficiência: Inicial (Formados); Probatório (desenvolve competências/habilidades); Altamente eficiente (apresenta competências/habilidades mais complexas); Líder (responsabilidades e compromissos mais amplos).

Como se percebe, na proposta do “novo ensino”, o modelo adotado converge à estrutura empresarial, promovendo a acentuação da hierarquização dos profissionais, assim como, a formalização das referências do *bom professor*, ou analogicamente, o *professor competente*, referenciada na matriz de competências para a progressão da carreira docente.

Portanto, por um lado a BNC evoca a adequação do trabalho docente aos conteúdos *previstos* na BNCC, por outro, o parecer do MEC, demarca como atividade fim (principal incumbência do professor) o zelo pela aprendizagem dos alunos, tendo como finalidade primordial do ensino os resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019). Assim, submete-se o trato pedagógico à dimensão quantitativa do processo, bem como, aos conhecimentos definidos pela base, marcados pela generalização e padronização nas áreas de conhecimento.

Entretanto, o discurso voltado para evolução das habilidades e competências, desconsidera a realidade concreta da educação pública, onde professores atualmente se encontram extremamente precarizados (psicologicamente, fisicamente, financeiramente), além dos ambientes escolares, que se deparam carentes de estrutura e condições para o trabalho pedagógico.

De acordo com Moroneze; Lara (2011), o Estado articulado com o movimento de reestruturação do mercado produtivo dos anos 70/80, implementa mudanças nas políticas sociais, que emprega a redução de investimentos e, por conseguinte, precariza as ações desenvolvidas nessas pastas no contexto socioeconômico. Na especificidade da realidade de trabalho dos docentes do país, as autoras defendem que, a valorização do magistério e o trabalho do professor vincula-se a uma política de contenção de gastos públicos, ajustada ao modelo gerencial de recursos humanos, que suprime os direitos dos trabalhadores, simultaneamente em que condiciona a valorização desses profissionais ao aumento do seu desempenho (maior quantitativo de aprendizagens durante o processo ensino).

Portanto, a concepção idealista das sucessivas propostas, incube/responsabiliza, unilateralmente, os docentes a tarefa de construírem mudanças qualitativas para a aprendizagem dos alunos, desconsiderando o cenário socioeconômico que implica diretamente na realidade escolar. Nesse sentido, a doutrina neoliberal, implementa profundas sanções<sup>12</sup> ao desenvolvimento de políticas públicas, em especial nas áreas dos direitos sociais, como a educação. Por este caminho LEHER; VITÓRIA;

MOTTA (2017), afirmam que a PEC 55<sup>13</sup> efetiva um congelamento do Estado Social em prol do pagamento da dívida que demanda cifras ascendentes do orçamento público.

Aqui, percebemos o verdadeiro intuito das manifestações da sociedade do conhecimento, que, ao mesmo tempo, implementa as políticas necessárias à reconfiguração socioeconômica e joga aos indivíduos a responsabilização do sucesso do modelo. Assim, concomitantemente, cabe ao estudante adquirir os conhecimentos/habilidades necessários para a obtenção de um emprego no futuro, incube ao professor melhorar o processo de ensino para auxiliar seus discentes, compete a escola captar/gerir melhor seus recursos para obter melhores avaliações, ao mesmo tempo que naturaliza o crescente desinvestimento do Estado no contexto educacional e, que terceiriza (promove parcerias) com setores/entidades da sociedade civil.

Esse modelo de sistema educacional, preconizado pelas últimas políticas, possui a centralidade na qualidade da gestão, diretamente associada às aprendizagens discentes, premiando as escolas “mais produtivas” e inovadoras. Segundo Farias (2019), essa associação entre aprendizagem e desempenho é uma orientação claramente assumida na BNCC e utilizada como referência na BNC para firmar a falta de qualidade dos professores.

No mesmo bojo, o parecer do MEC, que possui a centralidade de reformular os cursos das licenciaturas, provoca mudanças na estruturação dos currículos mas, não necessariamente, resulte numa melhor formação inicial para os futuros professores. Assim, a estrutura curricular pretendida pelo parecer dividir-se-ia em: a) 800 horas de base comum para os conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos da educação, e articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais – Grupo I; b) 1600 horas dedicadas aos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC, e seu domínio pedagógico – Grupo II; c) 800 horas de prática pedagógica, sendo 400h em situação real de trabalho (monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica), e 400h distribuídas ao longo do curso entre os conteúdos anteriores – Grupo III (BRASIL, 2019).

Tal divisão do parecer, contrapõe a proposta inicial contida na Resolução 02/2015, onde os cursos de formação de professores possuiriam a conformação estrutural a partir de: a) 400 horas de prática como componente curricular ao longo do processo formativo; b) 400 horas de estágio supervisionado; c) Mínimo de 2.200 horas de atividades formativas; d) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento de interesse dos estudantes (iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras) consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

Na divergência entre ambas, podemos analisar a latência de dois aspectos importantes. Primeiro, a redução do período dedicado aos conhecimentos teóricos amplos e o direcionamento a aprendizagem dos conteúdos presentes na BNCC, promovendo o “amoldamento obrigatório” da formação ao modelo das competências. Por segundo, a pauperização dos estágios supervisionados, em razão da equivalência de experiências (monitorias, atividades de iniciação) para seu cumprimento. Para Freitas (2018), a regulação da docência, a partir das bases nacionais tendem a ser pragmáticas e reduzem a

formação teórica, desqualificando o percurso, promovendo o magistério *fast-food* através de programas residência que flexibilizam a formação.

Na especificidade da EF, sinalizada pela BNC, a reformulação das DCN nos cursos de Licenciatura chega à área da EF através da Resolução CNE/CES<sup>14</sup> n° 06/2018 (DCN-EF). A DCN-EF, altera a entrada nos cursos de graduação, implementando o ingresso único, desdobrando-se posteriormente em duas etapas (Licenciatura e Bacharelado), mantendo assim, o caráter fragmentado da formação profissional na área. Assim, a nova estrutura é composta pela etapa comum (formação geral e identificadores da área) com 1600 horas e a etapa específica (conhecimentos da modalidade) com 1600 horas, totalizando assim 3200 horas mínimas para a graduação em EF (BRASIL, 2018c).

Em ambas as etapas a DCN-EF prevê a oferta de carga horária para a execução de diferentes atividades predominantemente práticas. A tabela 1 demonstra como estão previstas na resolução o quantitativo de cada atividade:

**Tabela 1** – Destinação de carga horária dos novos cursos de EF

<b>Parcelas práticas</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Bacharelado</b>
Atividades didático-pedagógicas (Art. 8º)	10%	10%
Estágio Supervisionado (Art. 11 e Art. 22)	20%	20%
Estudos Integradores (Art. 13)	10%	0%
APCC (Art. 12 e Art. 23)	12,5% (400h)	10%
Total da carga horária	52,5%	40%

Fonte: BRASIL, 2018c.

APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular.

A partir da tabela, podemos concluir que a DCN-EF promoverá na organização curricular a expansão da parcela prática dos cursos, convergindo ao modelo contemporâneo de formação, caracterizado pela “aplicação prática” dos conteúdos previamente apreendidos, em ambientes laborais. Contudo, essa nova disposição, também será responsável pela redução da carga horária destinada ao acesso dos conhecimentos científicos e teóricos da Cultura Corporal<sup>15</sup>.

Por este caminho, a reforma educacional – BNC; a BNCC; DCN-EF, etc. – concretamente, efetiva o alinhamento da estrutura formativa à nova concepção educacional – a teoria das competências – dialogando, assim, com o modelo sincronizado pelas metas/diretrizes da OCDE<sup>16</sup> e agências internacionais, visando a maturação da Revolução 4.0 (FREITAS, 2018).

### ***Os impactos das medidas na formação em educação física***

Ao elencar sobre os desdobramentos que DCN-EF e BNC transportam para a formação em EF, surgem duas questões, a primeira direciona-se ao *avanço/benefício da formação do capital humano empregada no interior destas políticas?*

Primeiramente, é importante retomar o atual cenário socioeconômico, que no entendimento de Taffarel; Beltrão (2019) é marcado pela destruição das forças produtivas, atacadas ora por vias diretas



(menor remuneração, subempregos, desregulamentação trabalhista), ora por vias indiretas (privatização, precarização de serviços públicos).

O desdobramento na educação dessa lógica, se apresenta a partir da desvalorização da transmissão do conhecimento científico e a diluição do papel da escola em transmitir o conhecimento (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019), materializadas (efetivadas) nas diferentes legislações apresentadas nos últimos anos – BNCC para o ensino básico, a BNC para as licenciaturas e DCN-EF na especificidade da EF – quando provocam a diminuição da carga horária para o trato pedagógico dos conteúdos/conhecimentos das diversas áreas.

Branco *et al.* (2018), demonstra que a BNCC reduziu de 2400 horas para 1800 a carga horária dos componentes curriculares no ensino médio para o atendimento dos seus respectivos conteúdos, além da oferecer a obrigatoriedade do ensino nos três anos, apenas de português e matemática.

Essa concepção intrínseca a BNCC – retomadas pela BNC e DCN-EF – apresenta a pauperização da formação, resultando num percurso de aprendizagens aligeirado e alienante, promovendo a banalização do ensino no viés do aprender a aprender, voltada para a formação nos indivíduos da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2003).

Duarte (2003) julga que a luz de tal ideário, caberia aos educadores, a demanda de reconhecer a realidade social, apenas para saber melhor quais as competências exigidas dos indivíduos, marginalizando a apropriação dos conhecimentos científicos. Do mesmo modo, a BNC ao incumbir a responsabilização do processo de aprendizagem ao docente, passa avaliar estes profissionais através da lógica da PC desconsiderando, assim, a preocupação da construção de um percurso formativo emancipador, visto que, a educação contemporânea focaliza única e exclusivamente os interesses produtivos.

Para o ensino superior, a BNC e DCN-EF transportam a ideia de reduzir o tempo de apropriação dos conhecimentos científicos, privilegiando as atividades práticas e vivências em âmbitos profissionais. Se no ensino médio ocorre à redução de 25% do tempo para as disciplinas (agora áreas de conhecimento), em prol dos itinerários formativos (possivelmente técnicos-profissionais), no ensino superior, as medidas têm sinalizado a mesma tendência de aumento de atividades práticas em detrimento de disciplinas e conteúdos teóricos, sem que seja garantido uma formação integral, no sentido de efetivar um percurso dialético entre os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade e os obtidos por meio da inserção no ambiente de inserção, importando assim apenas a efetivação de experiências capazes de desenvolver habilidades e competências, compatíveis com o cenário do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Taffarel; Beltrão (2019) afirmam que, a BNCC e a Lei nº 13.415 operam a retirada de conhecimento e esvaziamento da formação, antecipando a especialização dos jovens, jogando-os no mercado de trabalho simples e de baixo valor agregado, dificultando o acesso ao ensino superior, principalmente aos provenientes das classes mais populares.

Do mesmo modo, a BNC segue a fórmula para os cursos de licenciatura, ao limitar à 800 horas o acesso aos conhecimentos científicos, destinando o dobro de tempo para os conteúdos específicos da

BNCC, além de 800 horas de prática pedagógica. Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2019), prioriza-se a formação de um professor executor, do que um trabalhador que toma decisões e que seja capaz de refletir, por exemplo, sobre o currículo da escola em que leciona.

Portanto, constatamos que o perfil docente preconizado pelo modelo, dialoga com mercado, com a empregabilidade do novo milênio, que tem o dever de possuir as competências/habilidades – saberes fazeres – para forjar-se um bom executante de aulas, e não um profissional pensante, que se preocupa com o caráter emancipador da educação. Além disso, o conhecimento proposto para o processo de ensino-aprendizagem, se caracteriza pelo pragmatismo, utilitarismo, enquanto um valor de troca no mundo contemporâneo.

Na especificidade da EF, a DCN-EF ao nosso ver, acentua o caráter técnico-instrumental da formação inicial e nas licenciaturas a partir da proposta da BNC. Segundo Antunes; Pinto (2017) o que vem ocorrendo no ensino superior é a expansão de cursos flexíveis, cursos à distância e sob métodos tutoriais, que chegam ao universo das graduações, inclusive nas licenciaturas e pós-graduações. Para os autores, hoje “prolifera uma pragmática educacional ‘flexível’ para uma sociedade ‘lioofilizada’” (ANTUNES; PINTO, 2017 p. 101). Essa flexibilidade idolatrada pela PC, nas entrelinhas não desenvolve a formação humana e emancipadora em seus currículos, importando apenas a formatação do profissional, já que a educação é vista como o investimento (de capital humano) para o futuro.

A DCN-EF, também reflete essa preocupação da formação para o mercado ao perpetuar a fragmentação curricular na área, obrigando aos cursos superiores, a divisão entre licenciatura e bacharelado no meio da formação. A fragmentação, segundo Quelhas; Nozaki (2006), parte da Resolução 03/87 que possibilitou a abertura dos bacharéis em EF e, passa pela Resolução 07/04, que aprofundou a fragmentação da formação, respondendo, assim, a materialidade histórica do acirramento da precarização nas relações de trabalho, como resposta/gerência da crise do capital. Neste sentido, Frizzo (2010, p. 167) sintetiza que:

A divisão do curso de EF em Licenciatura e Bacharelado representa a fragmentação do conhecimento em duas áreas distintas e pauta a formação dos professores em modismos e necessidades de mercado. Mercado este que, atualmente tem apresentado condições cada vez mais precarizadas e inconstantes aos trabalhadores da educação física e das manifestações da cultura corporal.

Portanto, a DCN-EF ao propor uma formação cada vez mais voltada ao mercado de trabalho – justificado por mais aprendizagens em ambientes práticos e menos apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados – submete os futuros trabalhadores, a condições de precarização e exploração, cada vez mais acentuadas. Além disso, Quelhas; Nozaki (2006) abordam duas resultantes da fragmentação da área: a) a cisão da classe de trabalhadores da área, os assalariados do magistério (licenciatura) e os autônomos, liberais e empreendedores (bacharelado); b) descaracterização epistemológica da área, posto que o objeto dela é a prática docente independente do espaço profissional.

Colocado estas considerações, a formação pretendida pela DCN-EF, objetiva concretamente, inviabilizar a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos na área; conservará a

fragmentação entre os trabalhadores da área; propagará uma formação aligeirada, alienante e pragmática; auxiliará na acentuação da exploração dos trabalhadores. Tal realidade, conduz a segunda questão de nosso debate: *quais as perspectivas de resistência na área da educação física frente ao cenário político-educacional?*

Hoje, observamos a distinção de diferentes projetos de formação na área da EF. Hegemonicamente, o implementado aos moldes neoliberais, estão balizados por políticas educacionais que visam adequar a formação ao contexto capitalista de produção. Por outro lado, evidenciamos a possibilidade/alternativa, que a partir de uma formação omnilateral, visa atender a integralidade do ser humano, sendo esse um agente que se utiliza do *trabalho* para transformar as condições concretas do ambiente que se insere.

Na disputa entre tais possibilidades, Santos Júnior *et al.* (2015) alega que, o processo formativo materializado pelas atuais políticas educacionais, partem uma visão sistêmica<sup>17</sup> de sociedade e são direcionadas para atender a reserva de mercado. Logo, se este primeiro formato aprisiona os indivíduos a alienação do mercado capitalista, qual seria os princípios de um verdadeiro projeto de formação que perspectiva emancipar a sociedade?

Para tentar contribuir com debate sobre essa problemática, compartilhamos inicialmente, da ideia que a área da EF possui uma identidade epistemológica, à docência/trabalho como princípio educativo em qualquer local que se insira (SANTOS JÚNIOR *et al.* 2015). Parte então, a defesa por uma formação única abrangendo todos os conhecimentos científicos da Cultura Corporal possibilitando a inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento da práxis reflexiva por parte dos trabalhadores. Nesses termos, a proposta de Licenciatura Ampliada, construída pelo MEEF conjuntamente com a Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL) propõe como diretrizes a unidade da teoria e prática, a criatividade, a reflexão crítica superadora, além da docência como identidade profissional (ExNEEF, 2010).

A proposta, ao defender a concepção de currículo ampliado, visa também resistir aos ataques à totalidade da área, que visam desqualificar a formação através da fragmentação dos currículos e dos conhecimentos científicos.

Essa fragmentação, vai fundamentar a *posteriori* a implementação da divisão de habilitações profissionais, ou seja, o acesso ao mercado de trabalho, justificada pela aquisição (ou não) de competências/experiências desenvolvidas/vivenciadas na formação, dentro dos cursos de graduação. Hoje, o entendimento banalizado (senso comum) sobre o assunto, é a separação entre os trabalhadores da escola/universidades – marcados pelo trato pedagógico dos conhecimentos – e os trabalhadores liberais e autônomos – caracterizados pelo trato técnico/mercadológico do conhecimento nas academias, recreação, entre outros locais.

Nesses termos, se faz necessário, a luta pelo reconhecimento da única identidade profissional cabível, concretizada através da relação trabalho/ação pedagógica que fundamenta à docência em EF. Portanto, a proposta volta-se para a práxis reflexiva enquanto concepção fundante de uma formação

emancipatória, tomando o *trabalho* como categoria primordial de toda vida humana, sendo a partir dele, a transformação da natureza e do próprio homem ao longo da história (ENGELS, 1876).

Por conta disso, entendemos que a EF nestes moldes visa possibilitar o acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história e, sistematizados em torno do objeto central de estudo da área, a saber, a cultura corporal. Para tanto, a organização de um currículo deve ser balizado por alguns princípios: 1) Trabalho pedagógico como base da identidade do profissional da EF; 2) Compromisso social da formação na perspectiva da superação da atual sociedade; 3) Consistente formação teórica e interdisciplinar, tendo o trabalho de pesquisa como um dos meios formativo; 4) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 5) Indissociabilidade entre teoria e prática; 6) Tratamento coletivo e interdisciplinar na produção do conhecimento; 7) Articulação entre conhecimentos de formação; 8) Avaliação permanentemente (estudante, professor, planos e projetos, instituição); 9) Formação continuada; 10) Respeito à autonomia institucional e gestão democrática; 11) Condições objetivas adequadas de trabalho. (ExNEEF, 2010).

Estruturalmente, avaliamos que a proposta supracitada, contrapõe-se ao modelo proposto pela DCN-EF e BNC, visto que essa última, prioriza uma formação comprometida apenas com saberes práticos, pragmáticos e utilitaristas, e não preocupa-se em cumprir o papel político da educação, que reside na sua função de socialização do conhecimento, da verdade, alimentando assim, o engajamento da classe dominada na busca da verdadeira libertação (SAVIANI, 2012).

Deste modo, a educação e o conhecimento interessado na emancipação da classe oprimida, no momento que se nutre da verdade, é capaz de transformar a consciência dos sujeitos, e por consequência, a realidade social, a partir da revelação das relações opressoras e contraditórias que alicerçam o modelo socioeconômico contemporâneo.

### ***Considerações finais***

A partir do exposto, concluímos que o processo de reformulação do campo educacional, materializado pelas diferentes propositivas (BNC, BNCC e DCN-EF), atrela-se ao processo de reordenamento produtivo e a conservação deste sistema, demonstrando assim o caráter bárbaro/reacionário das mesmas.

Ao adotar esta postura, essas proposições que se utilizam da TCH, ou ainda da PC, para operar mudanças no processo de formação nos diferentes níveis de ensino (do básico ao superior) não objetivam atender/resolver os reais problemas do contexto educacional. Descolados da realidade, o conteúdo dos documentos/legislações, possuem o intento de rebaixar as forças produtivas, tomando como foco o próprio homem e seus conhecimentos, em decorrência da visão unilateral da formação do sujeito, formatando-o, exclusivamente, através dos conhecimentos relevantes ao mercado de trabalho do sistema

do capital, ou seja, uma formação de caráter flexível, polivalente e que dialoga na perspectiva pedagógica dos organismos multinacionais do aprender a aprender.

Na especificidade da educação, o processo gesta-se no sentido de secundarizar o caráter político e emancipatório dos conhecimentos historicamente construídos, em prol de conteúdos pragmáticos e “utilizáveis” ao mercado. Assim, justifica-se o privilégio de parcelas/inserção práticas na formação, visando o desenvolvimento das competências em ambientes de trabalho, incorporando à lógica da empregabilidade e a submissão das “regras do mercado”.

Já DCN-EF, define a perpetuação da fragmentação do curso, amoldando a formação específica da área aos ditames do mercado, que legitima entre outros pontos: a perda epistemológica da área; a divisão da classe de trabalhadores (escolar e não escolar); o recorte dos conhecimentos/conteúdos durante a formação e atuação profissional.

Nestes termos, apontamos a necessidade de ruptura com o modelo de formação curvado aos interesses do sistema produtivo. Substituindo por uma formação humana e emancipadora, que possibilite ressignificar a sua essência para os sujeitos que o fazem diariamente, através do trabalho docente, do percurso formativo e da construção escolar e universitária. Portanto, entendemos que esse novo modelo só pode ser gestado a partir dos reais interesses da classe trabalhadora, não podendo ser delegado/esperado ao Estado, já que o mesmo, em seu *modo operandi* executa sucessivos ataques aos trabalhadores, para atender os interesses hegemônicos do capital. Para concretizar essa proposta emancipadora, é imprescindível a aproximação com os movimentos sociais e a prática-militante dos educadores na intensão coletiva de qualificar/construir um novo modelo de formação dos trabalhadores para os trabalhadores.

### **Referências:**

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ANTUNES, Ricardo; PINTO Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma Formação Formatada**: Posição da ANPED sobre o “texto referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

ANPED: Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, mai./ago. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **MEC**: Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. **MEC**: Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. 3º Versão do Parecer CNE/CP nº 02/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. **MEC**: Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category\\_slug=setembro-2019&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192). Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base. **MEC**: Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 243, p. 48, 19 dez. 2018. Seção 1. 2018c. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683). Acesso em: 30 ago. 2019.

DELORS, Jaques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 25 set. 2019

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friederich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1 ed. Neue Zeit, 1876. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 22 nov. 2019

Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física. **Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física**. ExNEEF: Porto Alegre, 2010. Disponível em: [https://22c21765-3835-4529-be0e-863906607622.filesusr.com/ugd/1b4256\\_90ab5fc7db3e4a04aa77d130dc64d5a9.pdf](https://22c21765-3835-4529-be0e-863906607622.filesusr.com/ugd/1b4256_90ab5fc7db3e4a04aa77d130dc64d5a9.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma educacional da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Delírios da Razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: Pablo G. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. 18. ed. Rio de janeiro: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRIZZO, Giovanni. Divisão da formação em educação física: “crônica de uma morte anunciada”.

**Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173, ago. 2010.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017.

MARX, Karl. (2009). **A ideologia alemã**. Trad. Álvaro Pina. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

MARONEZE, Luciane Francielli; LARA, Angela Mara de Barros. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990.

**Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011

NOZAKI, Hajime Takeuchi. O mundo do trabalho e o reordenamento da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 3-12, 1999.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 18, n. 26, p. 69-87, jun. 2006.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino; et al. “O 18 de brumário” da educação física e a possibilidade da formação única. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015. **Anais Eletrônicos ISSN: 2175-5930**. Vitória: UFES. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7698/3538>. Acesso em: 15 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, Carmen Lucia; et al. **Metodologia do ensino de educação física**. 4ª reimpr. da 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Maristela da Souza; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o Mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; BELTRÃO, José Arlen. Destrução de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

---

## Notas

<sup>1</sup> Especialista em Educação Física Escolar pela UFSM. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8350441034783183> . Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7428-7855> . E-mail: [gabrielvgef@gmail.com](mailto:gabrielvgef@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em EF - LEEDEF. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7685329921498975> . Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9624-3060> . E-mail: [maristeladasilvasouza@yahoo.com.br](mailto:maristeladasilvasouza@yahoo.com.br)

- <sup>3</sup> Como método de produção de conhecimento, o movimento parte do concreto – síntese de determinações – (unidade do diverso), passando pelo abstrato (determinações mais simples), voltando ao concreto detendo uma rica totalidade de determinações (MARX, 2009).
- <sup>4</sup> Duarte (2003) entende como uma ideologia do capitalismo, com objetivo de enfraquecer as críticas radicais ao modelo econômico, gerando a crença de que a luta já teria sido superada, reforçadas pelas teorias pós-modernas.
- <sup>5</sup> Sigla referente a agência especializada da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- <sup>6</sup> Marx (2009) entende que é na contradição entre o interesse particular e o interesse comunitário desenvolve-se uma organização autônoma, o Estado, onde são travadas as lutas reais entre as classes, bem como, onde as classes que aspiram chegar ao poder, devem primeiramente conquistar este posto político para poderem representar seu interesse (particular) como interesse comunitário (geral).
- <sup>7</sup> Ler mais em: <http://pne.mec.gov.br/>.
- <sup>8</sup> Sigla da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- <sup>9</sup> O documento é o referencial para as diretrizes curriculares nacionais nos cursos de licenciatura.
- <sup>10</sup> Texto na íntegra, disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>.
- <sup>11</sup> Refere-se ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
- <sup>12</sup> Entende-se que a partir do Estado neoliberal executa com muita eficiência ataques ao financiamento de áreas essenciais a grande parcela da população, entre estas áreas a educação, que convive com cortes sistemáticos.
- <sup>13</sup> A PEC 55 transformou-se em Ementa Constitucional 95 ainda no ano de 2016. A normativa institui o novo regime fiscal do Estado por um período de vinte anos a partir da sua publicação.
- <sup>14</sup> Siglas referentes a Conselho Nacional de Educação e Câmara de Ensino Superior respectivamente.
- <sup>15</sup> Segundo Soares *et al.* (2012), a cultura corporal é o conhecimento que tratado pedagogicamente nas aulas de Educação Física, configurada a partir de temas ou atividades, especialmente corporais, como os jogos, as danças, a ginástica, os esportes, entre outros.
- <sup>16</sup> Sigla da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- <sup>17</sup> O documento da BNC utiliza-se desta visão na justificativa de defender a “centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade-meio do repasse de informações, mas na atividade-fim do zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividade de ensino está nos resultados de aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 27).

Recebido em: 17 de setembro de 2020

Aprovado em: 23 de agosto de 2021