

IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

IMPLICACIONES POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

POLICY IMPLICATIONS OF PHYSICAL EDUCATION IN CONSTRUCTION OF THE CURRICULAR COMMON NATIONAL BASE

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.43339>

Felipe De Marco Pessoa¹

Luciana Pedrosa Marcassa²

Resumo: O artigo analisa a inserção da Educação Física na formulação da BNCC da educação infantil e ensino fundamental. O objetivo é discutir as implicações políticas da construção ativa desta política a partir de depoimentos de especialistas que participaram do processo. Concluímos que a aposta nos avanços conquistados pela incorporação, ao documento, de termos oriundos do paradigma cultural revelou-se prejudicada em face dos determinantes políticos e econômicos da BNCC, e que os avanços foram muito parciais, podendo, ao contrário, gerar retrocessos em virtude da adoção acrítica daquelas expressões sem uma rigorosa compreensão dos seus significados.

Palavras-chave: BNCC. Educação Física. Políticas Públicas. Reforma Curricular.

Resumen: El artículo analiza la participación de la Educación Física en la formulación del BNCC de jardín de infantes y escuela primaria. El objetivo es discutir las implicaciones políticas de la construcción activa de esta política a partir de testimonios de expertos que participaron en el proceso. Concluimos que la apuesta por los avances logrados mediante la incorporación de términos del paradigma cultural en el documento resultó ser minada por los determinantes políticos y económicos del BNCC, y que los avances fueron muy parciales y, por el contrario, podrían conducir a contratiempos debido a la adopción acrítica de esas expresiones sin una comprensión rigurosa de sus significados.

Palabras clave: BNCC. Educación Física. Políticas Públicas. Reforma Curricular.

Abstract: The article analyzes the insertion of Physical Education in the BNCC formulation of early childhood education and elementary school. The objective is to discuss the political implications of the active construction of this policy from the testimonials of the experts who participated in the process. We concluded that the bet on the advances achieved by the incorporation of terms in the document, coming from the cultural paradigm, was impaired in view of the political and economic determinants of the BNCC, and that the advances were very partial and may, on the contrary, lead to setbacks due to the uncritical adoption of those expressions without a rigorous understanding of their meanings.

Keywords: BNCC. Physical Education. Public Policies. Curricular Reform.

Introdução

As reflexões propostas neste texto fazem parte de uma pesquisa sobre a inserção da Educação Física (EF) na etapa de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e

ensino fundamental, na qual procuramos situar os consensos e as disputas que se fizeram presentes nesse processo e as implicações políticas e pedagógicas para a área.

No presente artigo buscamos analisar, especificamente, como se deu a elaboração do documento, considerando os depoimentos e representações de sujeitos diretamente envolvidos nesse processo. Vale dizer que a inserção da EF na BNCC ocorreu por meio de uma comissão de especialistas ligados aos setores mais progressistas da área (muitos deles vinculados ao CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte³), que representou as principais posições da área na construção da proposta que foi homologada em 2017. O objetivo é então discutir as implicações políticas derivadas da construção ativa desta política de currículo, tanto para a área da EF quanto para a Educação enquanto projeto em disputa.

Em nossa análise da produção da EF sobre a BNCC, destacadamente dos artigos publicados em 2016 na revista *Motrivivência* (volume 28, nº 48) - sobretudo por ser tratar de um periódico da área da Educação Física e apresentar neste volume uma seção temática integralmente destinada à discussão da BNCC - identificamos que as discussões convergem para a construção teórico-metodológica do currículo, isto é, para a tentativa de aprimoramento das formas de organizar e sistematizar o ensino da Educação Física nas escolas. A centralidade destas discussões encobre a existência de uma lacuna quanto à necessidade de um diagnóstico do projeto de educação hegemônico em curso, bem como de discussões que possibilitem pensar a disputa por um projeto de Educação e de EF para além do capital. Assim, a BNCC é entendida como objeto de reforma, enquanto a política educacional na qual a Base está inserida é pouco questionada, prevalecendo na produção da área o debate acerca das melhores possibilidades dentro dos estreitos limites da política curricular.

Dito de outro modo, a análise da produção acadêmica nos revelou que houve/há um consenso na área da EF no sentido de que vale o esforço para avançar o debate a propósito da EF no interior de um currículo nacional, criticando, por dentro, o sentido que conforma a BNCC. Esta posição política parece estar marcada pela convicção na possibilidade de produzir pequenas mudanças por dentro da lógica imposta. Entretanto, apostar em conquistas internas quanto à concepção e à proposta de EF que passaria a vigorar no documento implica admitir a realização de ajustes e reformas ao currículo, os quais se subordinam às possibilidades dadas pelo *ethos* político da BNCC.

Assim, o consenso inicial por nós identificado diz respeito ao ato político de aceitar participar ativamente da construção da BNCC, apostando numa reforma positiva, que resultasse em uma concepção mais avançada da Educação Física no currículo escolar. A questão que se colocou posteriormente no processo da pesquisa foi: como e por que este consenso foi possível? O que havia de comum entre as concepções e propostas de EF para o currículo escolar que tornaram viável a elaboração do documento, apesar de existirem diferentes concepções sobre o objeto de conhecimento da área, divergências entre os especialistas ou mesmo dissensos?

O uso generalizado de termos como “cultura corporal”, “cultural corporal de movimento”, “práticas corporais” entre outras derivações, resulta de um processo de disputa ideológica travada, a partir dos anos de 1980, entre o chamado “movimento renovador” da educação física e as correntes mais

tradicionais então hegemônicas na área, consagradas em torno dos paradigmas da aptidão física e do esportivista. Aos poucos, a ideia de que o objeto de conhecimento da EF possui um caráter “cultural”, ou que as manifestações corporais que expressam empiricamente este objeto não são mera “atividade física”, mas sim fenômenos culturais que só se explicam histórica e culturalmente, passou então a se fazer presente nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996) e das orientações curriculares dos estados e municípios que foram produzidas em todo o território nacional durante a década de 1980 e os anos 2000. Hoje, algumas dessas expressões figuram na BNCC.

Observa-se nesse processo a constituição de um paradigma cultural da EF, o que não se deu sem tensões, desafios e conflitos. A assimilação de termos e significados que associam o objeto da EF à cultura produziu enormes avanços, mas criou outros problemas. A superação do modelo de ensino centrado no tecnicismo e na aptidão física segue sendo um grande desafio metodológico, já que esses termos (cultura corporal, cultura de movimento, práticas corporais) se tornaram senso comum, requerendo o aprofundamento do debate, a explicitação das diferentes propostas e concepções sobre o objeto da EF e, principalmente, o tratamento rigoroso dos significados e fundamentos teóricos e epistemológicos que esses termos expressam.

Os consensos produzidos em torno da inserção da EF na BNCC atravessam a dimensão política e produzem consequências para a área. Eis o que pretendemos explorar ao longo do texto.

Considerações metodológicas

Durante a pesquisa, realizamos um balanço de literatura que pudesse mostrar como os pesquisadores da área educacional da EF vêm discutindo o problema em tela. A análise da produção revelou-se importante para situarmos nosso objeto de estudo no contexto do debate no qual estão circunscritos os objetivos deste trabalho.

Ainda foram analisadas as quatro versões da BNCC do Ensino Fundamental e Educação Infantil (2015, 2016, 2017a, 2017b) e realizadas entrevistas com cinco especialistas da área que participaram de alguma forma da construção do documento, seja como membro da comissão de especialistas/assessor da Educação Física ou como convidado a emitir parecer crítico sobre o documento. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado junto aos convites, contendo os objetivos de pesquisa, bem como os eixos propostos para estas. As entrevistas foram pré-agendas com no mínimo duas semanas de antecedência. Estas foram do tipo semiestruturada, portanto, partindo de um roteiro pré-estabelecido. Segundo Michel (2009), esta permite que o sujeito entrevistado direcione as respostas conforme lhe parecer mais adequado, propiciando abordagens amplas às questões. Depois de transcritos os áudios das entrevistas, foram realizadas análises de conteúdo com base em Bardin (2004).

Optou-se por não trabalhar com análises mais profundas acerca da BNCC do Ensino Médio, sobretudo por esta etapa ter sido desvinculada das demais durante o processo de ruptura institucional

decorrente do golpe de 2016 e também porque sua elaboração ficou em suspenso durante o período no qual foi realizada a presente pesquisa (2016 a junho de 2018).

Neste texto, daremos destaque aos depoimentos dos especialistas com vistas a analisar como se deu a inserção da EF no processo de elaboração da BNCC e as implicações políticas para a área.

Padronização e controle: a Base Nacional Comum Curricular como ajustamento das políticas de responsabilização nas escolas

Base Nacional Comum Curricular figura entre as mais recentes políticas públicas para a educação no Brasil. Seu debate veio a público com o lançamento da consulta pública de sua primeira versão em setembro de 2015. Nesta ocasião, a Presidenta da República era Dilma Rousseff (PT – 2014/2016) e o Ministério da Educação (MEC) estava a cargo do ministro Renato Janine Ribeiro.

Desde seu início, até a versão final do documento direcionado à Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologado no dia vinte de dezembro de 2017, totalizaram quatro documentos publicados pelo MEC, sendo o último formalizado durante o governo de Michel Temer (MDB- 2016/2018) e assinado pelo então ministro de educação Mendonça Filho (DEM) (BRASIL, 2015; 2016; 2017a; 2017b).

Segundo consta no documento homologado,

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017b, p. 5).

Nesta última versão é apresentado um quadro com as ‘Competências gerais da base nacional comum curricular’, trazendo a noção do desenvolvimento de competências gerais como um de seus objetivos.

Para compreender os determinantes da BNCC é necessário investigá-la para além dos anúncios e publicações oficiais. Assim, destacamos dois eixos importantes que permitem entender os sentidos da política em questão: 1) resgatar marcos históricos a fim de compreender em que projeto de educação se insere tal política pública; 2) caracterizar qual é a principal força política organizada que impulsiona esta BNCC.

Dessa forma, retomemos os anos finais do século XX, especificamente os anos 1990, considerados como marco do aprofundamento das políticas neoliberais no Brasil. Nesse período elabora-se, entre outros documentos, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o qual traz elementos muito similares àqueles propostos na Declaração de Jomtien (LIBÂNEO, 2012), referendando a implementação de reformas cuja finalidade era ajustar os sistemas educacionais dos países da periferia do capitalismo de acordo com o projeto de educação do capital.

Entre os anos 1994 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram implantadas, em maior volume, as medidas vinculadas à reformulação de políticas no âmbito da educação. São aprovados neste governo, por exemplo, o Plano Decenal e os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN). Seguindo esse movimento, durante o período dos Governos Lula-Dilma (2003/2016), tais estratégias de remodelamento da educação não só foram seguidas como foram objeto de aprimoramento:

As ações organizacionais e curriculares nessa direção, desde 1990, foram absorvidas quase que integralmente nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas nesse mesmo governo, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação da formação de professores a distância, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala do ensino fundamental e superior (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente – ENICD (LIBÂNEO, 2012, p. 22).

Disseminado por organismos multilaterais como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), o projeto de educação da burguesia mundial, para obter êxito, precisava encontrar disposição de forças políticas no interior dos países que pretendiam reformar a educação (PRONKO, 2014). Sobre o assunto, no ‘relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação’ (BANCO MUNDIAL, 1997), há um excerto que ajuda nessa compreensão. Ao elencar as maneiras pelas quais os organismos internacionais podem ajudar a sustentar a reforma, o quarto ponto remete à preocupação do Banco em conquistar ressonância local para seu projeto. Na visão do BM, os organismos internacionais,

[...] podem proporcionar aos países um mecanismo para assumirem compromissos externos, tornando mais difícil retroceder no processo reformador. Contudo, se alguma coisa nos ensina a história da assistência ao desenvolvimento, essa lição é a de que o apoio externo pouco pode realizar quando se falta a disposição interna de reformar (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 16).

A esse respeito, encontram-se reunidos em torno da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) intitulada Todos pela Educação (TPE), empresários dos setores financeiro, industrial e midiático⁴ identificados como a principal organização responsável pela direção das políticas públicas para a educação no Brasil nas últimas décadas. Segundo Freitas (2014, p. 1089), este agrupamento, que o autor inclui entre os chamados “reformadores empresariais da educação”, tem atuado com a finalidade de reestruturar as políticas educacionais a partir de pressupostos neoliberais, em consonância com as recomendações dos Organismos Multilaterais, a exemplo do Banco Mundial.

Para colocar seu projeto em movimento e garantir os objetivos pretendidos com as reformas, os reformadores empresariais tomaram algumas iniciativas cujo desenvolvimento parece ter chegado a níveis elevados de elaboração e capilaridade no cenário da educação nacional.

Uma dessas iniciativas diz respeito à criação de instrumentos que permitam gerar resultados mensuráveis do ensino, a partir dos quais possa ser operada comparação dos resultados entre sistemas de ensino e posterior classificação por desempenho de instituições escolares, alunos e professores, ou seja, instrumentos que permitam aos gestores dos sistemas de ensino operar a partir da lógica empresarial e privada (de competição, da concorrência, da meritocracia e da responsabilização) (FREITAS, 2014), sendo esta a justificativa dos reformadores empresariais para a elevação da qualidade do ensino.

A partir das avaliações de larga escala os reformadores vêm dando materialidade a um de seus objetivos centrais, o de gerar resultados comparáveis entre redes de ensino, instituições escolares, professores e alunos. Estas avaliações são realizadas por todo o território nacional de forma padronizada e promovem um ranqueamento das instituições escolares (FREITAS, 2014). São exemplos no âmbito da educação básica no Brasil, a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e, no âmbito internacional, o *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

Freitas (2014) ainda salienta que é a partir do par conceitual objetivos/avaliação que os reformadores empresariais controlam o segundo par conceitual do processo educativo, conteúdos/métodos. Portanto, a política de avaliações em larga escala cumpre pelo menos duas funções: classificar escolas pelo desempenho e controlar o conteúdo do que deverá ser ensinado nas escolas (FREITAS, 2014), ainda que de modo indireto.

Dito isto, acrescentamos que é no aprimoramento das avaliações de larga escala que está o *Ethos* político da BNCC, daí a importância de dedicarmos alguns parágrafos para situarmos estas avaliações. Pois, do ponto de vista da necessidade de reformulação do currículo, não se justificam os argumentos do discurso oficial, de que uma Base é necessária para democratizar os conteúdos por todo o território nacional visando a proporcionar igualdade de conhecimentos a todos os cidadãos. Saviani (2016, p.75) nos ajuda neste questionamento, interrogando: “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular’?”

E, respondendo ao próprio questionamento, conclui:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a ‘base comum nacional curricular’ no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (SAVIANI, 2016, p. 75).

Em suma, a BNCC é uma política que propõe a uniformidade do que chama de ‘competências e habilidades’ para todas as etapas da Educação Básica, mediante um *rol* de habilidades específicas identificadas, uma a uma, por códigos discriminados por componente curricular e para cada ano de escolaridade. Sua novidade principal em relação às Diretrizes Curriculares e aos Parâmetros Nacionais é a obrigatoriedade.

Dessa forma, os conteúdos obrigatórios do currículo devem funcionar como ponto de referência para os gestores definirem a tão propalada qualidade da educação, assim como o entendimento do que seja um ‘bom’ ou ‘ruim’ professor com base em metas pré-estabelecidas e avaliações de professores, ou seja, tem o sentido de reforçar a competição entre professores e entre instituições escolares.

A meritocracia, elemento fundamental da teoria neoliberal, é o valor em destaque na proposta dos reformadores. É por meio de uma ‘corrida’, na qual o ponto de corte será mensurado a fim de gerar

um exército de derrotados e uma elite de vencedores, que se pretende resolver os problemas da Educação. As recompensas e punições tendem a fazer parte cada vez mais da organização da dinâmica interna das escolas, bem como entre redes de ensino.

Além da meritocracia, os movimentos dos reformadores exigem a compreensão de outra categoria fundamental, a privatização. As táticas para o desmantelamento da educação pública são das mais diversas, perpassando o universo da produção cultural que desdenha as instituições públicas no plano do discurso, até as mais velhas e recorrentes, ou seja, aquelas mediante o estrangulamento financeiro para sucatear e, da desgraça, surgir com a solução: privatizar!

Para compreender a BNCC além das especificidades de cada área ou componente curricular, é preciso analisar o movimento desta política em seus contornos gerais, o que requer o entendimento das categorias apresentadas.

Nossa pesquisa sobre a inserção da Educação Física na BNCC exigiu, inicialmente, um embasamento teórico-crítico do projeto hegemônico em curso no Brasil. Assim, buscamos nos elementos destacados fundamentar alguns dos interesses em torno do projeto de educação do qual a BNCC é parte constitutiva. De outra forma, discutir a especificidade da Educação Física desatrelada das disputas pela hegemonia no contexto brasileiro nos parece um equívoco teórico-metodológico.

O que nos interessa, especificamente, é debater as implicações políticas do que consideramos ser consenso entre os especialistas da EF, qual seja, a crença na possibilidade de obter avanços para a área mediante a construção ativa da BNCC, o que só foi/é possível em vista de outro consenso criado em torno de expressões tais como “cultura corporal” ou “cultura corporal de movimento” ou ainda “práticas corporais”, todas derivadas da configuração do paradigma cultural da EF.

Pelas falas dos entrevistados identificamos três concepções de Educação Física que subjazem ao debate do objeto. Estas se expressam nos conceitos cultura corporal de movimento (BRACHT, 2005), cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e cultura corporal (pós crítico) (NEIRA, 2012), prevalecendo na BNCC apenas o primeiro deles.

Quanto ao termo Práticas Corporais, este parece representar uma tentativa de conciliar as compreensões e concepções sobre o objeto de conhecimento e os conteúdos de ensino afeitos ao universo da Educação Física na escola, embora ainda haja uma evidente imprecisão conceitual, como mostra o estudo de Lazzarotti Filho *et al.* (2010, p. 11) cujo objetivo foi “[...] identificar os significados/sentidos com os quais o termo práticas corporais vem sendo utilizado na literatura acadêmica brasileira, mediante análise de conteúdo de 260 artigos e 17 teses/dissertações [...]”. Os dados dessa pesquisa demonstram que “Dos 260 artigos analisados, verificamos que a grande maioria não explicita o entendimento de práticas corporais e somente 8% o fazem” (LAZZAROTTI FILHO *et al.* 2010, p. 18).

Sabemos que este é um tema polêmico, digno de estudos, sobretudo, devido à importância que o debate sobre o currículo tem para a área em seu movimento específico de afirmação como componente curricular da educação básica. É no intuito de nos somarmos aos esforços dos pesquisadores da área que buscamos contribuir para esse debate.

Implicações políticas da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular

O problema de participar ou não de uma política para reformá-la é um tema controverso. Foi uma preocupação de Lenin em seu último livro, publicado em 1920, ao tratar sobre a validade ou não dos “compromissos” estabelecidos pelos revolucionários no decorrer dos anos que precederam as revoluções russas e depois delas, ou seja, como se relacionar com partidos e frações de classe burguesas.

Não há dúvida de que em política, onde às vezes se trata de relações nacionais e internacionais muito complexas entre as classes e os partidos, se registrarão inúmeros casos muito mais difíceis que a questão de saber se um “compromisso” assumido por ocasião de uma greve é legítimo ou se trata de uma perfídia de um fura-greve, de um chefe traidor. Preparar uma receita ou uma regra geral (“nenhum compromisso”!) para todos os casos é um absurdo. É preciso ter a cabeça no lugar para saber orientar-se em cada caso particular. [...] as pessoas ingênuas e totalmente inexperientes pensam que basta admitir os compromissos *em geral* para que desapareça completamente a linha divisória entre o oportunismo, contra o qual sustentamos e devemos sustentar uma luta intransigente [...] Nas questões práticas da política de cada momento particular ou específico da história é importante saber distinguir aquelas em que se manifestam os compromissos da espécie mais inadmissível [...] (LENIN, 2014, p.107. Grifos do autor)

Argumentos como: ‘se não participarmos alguém vai fazer, e pode fazer pior, retrocedendo em avanços conquistados pela área’ ou ‘ao construirmos o documento ajudamos a dar legitimidade a esta política de flagrante matriz neoliberal’ revelam a polarização quando se trata de participar ou não da formulação de políticas públicas. Nesse caso, como se posicionar frente à BNCC como política pública para a educação básica?

Em um contexto de hegemonia do empresariado brasileiro organizado⁵, a construção especificamente afeita ao componente curricular Educação Física na BNCC revelou uma disposição dos representantes da área em disputar o conteúdo interno ao documento, a fim de avançar na consolidação do paradigma cultural da Educação Física. Ao longo do estudo, inquietações como estas se revelaram dignas de maiores aprofundamentos. Sobre isto, um dos entrevistados manifestou dúvida quanto ao posicionamento mais adequado em relação à Educação Física na BNCC. Em suas palavras,

[...] sempre é uma tensão permanente no grupo que toma decisões de participar ou não dessa discussão. A pergunta é o que é melhor, ficar assistindo e fazer a crítica ou participar e tentar produzir esse documento na perspectiva que se deseja, o que se considera socialmente mais justo, mais adequado. E isso então é sempre uma tensão... O que é o menos ruim de toda a questão? [...] (Entrevistado 4).

Quais são as implicações políticas advindas da construção ativa desta BNCC? O avanço proclamado pelos especialistas da EF na base foi a incorporação de algumas expressões ligadas às concepções críticas da Educação Física no documento, como *Práticas Corporais* e *Cultura Corporal de Movimento*. Em suas palavras:

[...] Eu sempre digo assim, a versão dois expressa com mais clareza meu entendimento, mas a ideia de que a educação física é uma disciplina que está centrada na compreensão da tematização das práticas corporais com seus elementos simbólicos, no sentido do que a gente também denomina de cultura corporal de movimento é o elemento central que caracteriza o porquê da educação física na escola nessa perspectiva (Entrevistado 4).

[...] Eu acho que consenso não se chegou e acho que não se chegará, mas foram acordos provisórios. Creio que a área acadêmica da educação física começou a produzir certos acordos antes mesmo da BNCC em torno desse objeto (faz referência a práticas corporais) (Entrevistado 3).

Diferente do entrevistado 3, entendemos que os acordos firmados em torno da permanência ou exclusão desse ou daquele termo só foram possíveis por causa dos consensos que lhe deram sustentação. Acordos são, muitas vezes, tácitos, enquanto os consensos, de acordo com Gramsci (2018), resultam de um processo histórico de difusão e assimilação de concepções de mundo, de lutas ideológicas que dão coesão e sentido à prática social⁶. Consenso significa a ampla assimilação de referências, de ideias, noções, conceitos ou mesmo de ideologias orgânicas, ainda que acriticamente, no plano do senso comum⁷. Portanto, os termos que hoje prevalecem na BNCC, tais como “cultural corporal de movimento” e “práticas corporais”, foram produzidos historicamente, tornaram-se senso comum, são frutos de disputas hegemônicas e assentam-se em consensos profundamente estabelecidos.

No total, o termo “cultura corporal de movimento” aparece cinco vezes no documento homologado (2017b), porém em nenhuma delas há explicação de seus pressupostos teóricos, políticos e/ou epistemológicos. Por sua vez, o termo “práticas corporais” é encontrado sessenta e cinco vezes no texto. Contudo, não se deixa claro quais são as diferenças entre os dois termos, servindo-se de ambos como se fossem sinônimos.

Nesse sentido, questionamos: é suficiente para a Educação Física figurar em um currículo nacional com um *ethos* político neoliberal e conservador, como a BNCC, a partir de alguns acordos mínimos em torno de expressões e termos que, embora marquem a presença de concepções fundadas em um paradigma cultural, pouco ou nada revelam das diferentes interpretações, das tensões, disputas e antagonismos que esses mesmos termos e conceitos contêm? Será que os acordos tácitos firmados não apaziguam as discussões na área da EF, jogando a própria noção de cultura ao plano do senso comum, de modo a restringir o importante e rico debate sobre o ensino da Educação Física na escola à definição de termos-título que não ajudam na construção dos conhecimentos da área, ou seja, dos significados das práticas corporais e das necessidades humanas que os produziram historicamente?

Do ponto de vista interno à área, a adoção dos termos do paradigma cultural aparenta ser um avanço importante tendo em vista a luta histórica pela superação do paradigma da aptidão física e do modelo tecnicista de ensino da EF na escola. Por outro lado, ao nos distanciarmos da especificidade da área, consideramos este um ‘avanço’ entre aspas, deveras pequeno se comparado ao impacto que o aprimoramento do projeto de educação da fração empresarial da burguesia tende a alcançar ao ser implementado nas escolas. Tal “avanço” se restringe à marcação de um termo no documento, mas não ainda à marcação das ideias e orientações pedagógicas que esses termos poderiam conter.

Já quanto às implicações políticas, parece que o movimento da EF na BNCC não conseguiu escapar de uma ação circunscrita ao que Gramsci (2014) chama de “pequena política”, isto é, uma ação política que evita por em questão os fundamentos da ordem social vigente. Segundo este autor, a “pequena política” tem uma dimensão particularista, ou seja, ocupa-se com as questões cotidianas que se

apresentam no interior de uma estrutura social dada, o que lhe faculta explicitar ou estabelecer outros fundamentos ético-políticos. Portanto, enquanto pequena política, o movimento da EF na BNCC acaba contribuindo para conservar estruturas orgânicas econômico-sociais hegemônicas pelas corporações empresariais do setor educacional. Exemplo disso é a participação do empresariado na conformação desta política. Chama-nos atenção a forma quase “naturalizada” como os entrevistados abordaram a presença dos quadros do movimento Todos Pela Base no contexto de influências e produção do texto da BNCC. Também nos chamou a atenção a forma natural com que os entrevistados mencionaram ter participado de seminários de formação direcionados aos especialistas e assessores da base, estes patrocinados pela fundação privada de um dos homens mais ricos do Brasil, Jorge Paulo Lemann⁸.

Para o primeiro entrevistado,

[...] quando a gente teve o contato com os elaboradores de currículo de outros países, a gente teve um seminário que foi totalmente financiado pela Fundação Lemann, a gente foi, assistiu e tal. E havia o interesse do ministério de Educação na época de manter um diálogo com essas forças da Educação, a questão é que a gente tinha autonomia para fazer o trabalho. Isso foi uma coisa que incomodou. A gente tinha encontros com esse pessoal, a gente discutia, eles tinham uma determinada visão sobre a educação um pouco mais centrada na ideia de que a base tinha que ser o mínimo possível, com o mínimo de texto, mais objetivos e que pudesse, que já pudesse sinalizar o que deveria ser trabalhado e não tanta referência a elementos, como por exemplo, a discussão toda de ordem de gênero, de ordem social, não era um negócio que tava assim.... não me parecia ser algo que fosse muito incentivado por eles, mas mesmo com todo esse investimento deles, que estávamos levando mais na linha da parceria, não havia uma tutela ‘tem que fazer desse jeito’... não havia... o único grupo que sofreu mais com isso foi o pessoal da história (Entrevistado 1).

Para o segundo entrevistado,

[...] esse grupo, movimento todos pela base, mesmo quando eles estavam do lado de fora da base eles estavam influenciando, porque fundação Lemann, movimento todos pela base, Todos Pela Educação, indústria do livro didático.... Estava todo mundo com os olhos crescendo em cima da base, até porque ele (*sic*) sabe muito bem o impacto que isso tem. E aí eles sempre estiveram presentes de um jeito ou de outro, o MEC sempre dialogando com eles. Aconteceram palestras com especialistas internacionais que foram pagas por essas pessoas, por esses grupos aí, ou seja, palestras que foram dadas para nós membros especialistas, mas que foram custeadas pela Fundação Lemann, por exemplo, o Itaú Cultural também [...]. (Entrevistado 2).

E o quarto afirma,

Sempre me chamou a atenção como de alguma forma o acesso que eles têm à mídia e o poder da palavra que eles têm da crítica, fragilizava as pessoas que representavam o Estado. Então... funcionários, diretor de currículo, diretor de ensino fundamental, secretário de educação básica... Então você notava que eles tinham uma especial atenção para esses setores. No fundo te passavam uma ideia de que uma crítica radical desses setores poderiam interromper o processo. Então, você fica com um pé atrás. Eles tinham também um forte empenho de mostrar alternativas internacionais para os currículos do Brasil. Eles financiaram a vinda de especialistas norte-americanos, especialistas australianos. A gente chegou a participar em alguns dos seus eventos, recebeu recomendações sobre como formular os objetivos e demais [...] (Entrevistado 4).

Os depoimentos acima são exemplos do entrelaçamento entre organizações da sociedade civil e a sociedade política na condução do processo de implementação desta Base curricular inédita no Brasil. Tal forma de atuação do empresariado junto ao Estado vem sendo investigada por Evangelista e Leher

(2012). Para eles,

Embora o Todos Pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil, expressão do que Gramsci (Carta a Tania, 7-9-1931; Cartas, Vol. 2, p. 84 *apud* Coutinho, 2011, p. 267) denominou de Estado integral (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 7).

Em troca da incorporação dos termos oriundos do paradigma cultural na definição da EF (o que se deu superficialmente, diante da exigência de uma “base enxuta” pelo MEC) foram silenciadas as críticas à política da BNCC, entre elas a forma com que o MEC vem atuando em prol dos interesses do TPE e a forma autoritária utilizada para impor um currículo nacional.

Tal posicionamento implica o enfraquecimento da luta dos professores e entidades por um projeto de educação e de EF adequado e digno para a classe trabalhadora, com autonomia real e, principalmente, independente de conciliação de classes.

Entendemos que o ocultamento das diferenças, tensões e disputas no interior da área, mediante o estabelecimento de acordos pontuais da Educação Física na construção da BNCC, produz uma aparência de homogeneidade e coesão ao documento, o que na realidade não se verifica. Em suma, a base parece apaziguar os conflitos que continuam latentes no interior da área.

Além disso, sem a discussão do que fundamenta esses termos no documento da base, ensinar ‘práticas corporais’ permanece ainda muito abstrato para os professores das escolas que, adotando acriticamente tal expressão, poderão seguir trabalhando na perspectiva da aptidão física, sem construir avanços efetivos na prática pedagógica da EF nas escolas.

Em resumo, formulou-se um documento carregado de “cultura” para ser posto em prática em uma escola com horizontes rebaixados para a classe trabalhadora, pautada por ‘habilidades e competências’ atreladas às avaliações de larga escala, em escolas sem infraestrutura, cujas condições de trabalho dos professores são cada vez mais precarizadas.

Nesse ínterim, a BNCC em conjunto com outras políticas públicas como a (contra) Reforma do Ensino Médio, por exemplo, aprimoram o projeto de Educação para o Brasil no qual há,

[...] uma nítida perda da capacidade de acompanhamento e controle social das ações e do financiamento, já que durações variadas de cada programa, suas diferenças curriculares, sua realização por meio de parcerias entre diferentes setores governamentais (intersetorialidade), entre diferentes níveis de governo e entre instituições públicas e organizações privadas, e as frequentes mudanças nos próprios formatos de cada programa, dentre outros aspectos, dificultam o acompanhamento dos seus dados de realização e impõem limites e fragilidades às informações vinculadas aos indicadores de gestão educacional, de escolarização e de escolaridade (ALGEBAILLE, 2013, p. 214).

Portanto, o conteúdo e a forma escolar que se esquadrinha pelas políticas supracitadas aprimoram o projeto que direciona a formação dos trabalhadores para o trabalho simples⁹ mediado pela pedagogia das competências, mantendo algumas poucas instituições formativas para capacitar ao trabalho complexo e de caráter desinteressado, às quais caberá formar os quadros da classe dirigente para a

conservação da hegemonia burguesa. É nesse horizonte que se encontra o *ethos* político da BNCC ao qual o ensino da EF na escola está agora subordinado.

Considerações finais

Em termos políticos, o silêncio em relação aos determinantes da BNCC implicou o imobilismo da área frente ao projeto de educação do capital, bem como reforçou a lógica do corporativismo pela busca isolada de avanços específicos ao componente curricular Educação Física.

Restringindo-se ao âmbito da “pequena política”, a Educação Física não parece ter logrado avanços significativos em relação às concepções tradicionais de corpo e atividade física historicamente cristalizadas nos currículos escolares, de modo que a aderência da área ao projeto político e pedagógico da BNCC impõe novos e maiores desafios para a construção de um projeto de educação autônomo dos trabalhadores, baseado em outros fundamentos ético-políticos.

Por fim, consideramos que apesar do amplo esforço dos especialistas e forças políticas que construíram a BNCC no âmbito da educação brasileira, esta política será objeto de resistência e de tantas outras reformas e adaptações pelas escolas, professores, alunos e trabalhadores em educação. Primeiro, por não ter sido construída de forma realmente democrática como se apregoou e, segundo, por não resolver os problemas centrais da escola, atribuindo-lhe inclusive novos problemas, como o acirramento da competição, da responsabilização e do controle do trabalho pedagógico dos professores e gestores escolares.

Referências:

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 200-218, jan./jul. 2013.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação**. Washington, DC: Banco Mundial, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, 2004.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 4ª versão. Dezembro de 2017, 470p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

DE MELO, Adriana Almeida. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, André; NEVES, Lucia (Org.). **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015

- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho necessário**, ano 10, n. 15, p.1-29, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 23 de maio 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 1.** 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. V. 3.** 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, 2010.
- LENIN, Vladimir. **O esquerdismo: doença infantil do comunismo.** Expressão Popular, São Paulo, 2014, 176 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o currículo da Educação Física. **DIALOGIA**, p. 195-206, 2012.
- PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João; PRONKO, Marcele (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014, p. 89 - 112.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016.

Notas

¹ Mestre em Educação. Técnico em Assuntos Educacionais lotado na Coordenadoria Pedagógica do Campus IFSC Palhoça Bilingue. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2484666246345828>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5248-6178>.

² Docente do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC), e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Trabalha e estuda a formação de professores de Educação Física e também as políticas educacionais para a Educação Básica, com enfoque na relação juventude, trabalho e educação. É líder do TMT/ Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (UFSC/CNPq). Link do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1617630968658640. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6655683758937444>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5313-1002>.

³ Criado em 1978, o CBCE é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área da EF/Ciências do Esporte. Seus associados têm sido protagonistas de importantes debates que contribuíram /contribuem para o avanço teórico e epistemológico, político e pedagógico da área

⁴ Algumas das principais mantenedoras do movimento TPE são: Família Kishimoto, Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Telefônica, Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Scheffer Agrobusiness, Milú Villela. E apoiadores: Fundação Roberto Marinho, Gol Linhas Aéreas, Instituto Cyrela, Instituto MRV, Instituto Votorantim, Arredondar, PATRI, SHOULDER, SUZANO, Antônio Carlos Pipponzi, Burger King, Editora Moderna, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação EDUCAR Dpaschoal, Família Johannpeter, entre outros. Para maiores informações, ver <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

⁵ Referimo-nos aos empresários do TPE.

⁶ Gramsci (2018, p.108) diz que as novas concepções de mundo são, muito frequentemente, a combinação entre o velho e o novo, e se tornam populares em virtude da forma racional como a nova concepção de mundo é exposta e apresentada; da autoridade do expositor (pensadores e cientistas), na medida em que é reconhecida e apreciada; e da organização à qual pertencem os expositores e defensores de tal concepção.

⁷ De acordo com Gramsci (2018), o senso comum é “uma concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (p.114). Seu traço fundamental é ser uma concepção desagregada, incoerente, multiforme e misonéista (que tem aversão à novidade e à modernização), de modo que o pensamento fundado no senso comum carece de consciência histórica, capacidade de crítica e autoconhecimento. Entretanto, o senso comum não é nem imóvel e nem rígido. Ele se transforma continuamente enriquecendo-se de noções científicas e opiniões filosóficas que penetram nos costumes, deixando seus elementos mais cristalizados no acervo do folclore. Por isso, ainda que não seja uma ordem intelectual, tal como a filosofia ou a ciência, o senso comum comporta um núcleo sadio, que é o *bom senso*. Para Gramsci, é esse *bom senso* que deve ser potencializado pela filosofia da práxis, permitindo aos homens um “conhece-te a ti mesmo”. “O ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas” (GRAMSCI, 2018, p.116).

⁸ “Com R\$110 bi, novo brasileiro mais rico é um boa-praça”. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/tv/blog-sala-de-tv/com-r-110-bi-novo-brasileiro-mais-rico-e-um-boa-praca.67cc7de835cbc50e89329e6ac5403de3yq0m06ct.html>. Acesso em 10 de maio de 2021.

⁹ Segundo De Melo, et al. (2015, p. 25). “[...] Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que todo o homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51), o trabalho complexo, ou qualificado, ao contrário, se caracteriza por ser de natureza especializada, requerendo capacidades e comportamentos específicos daquele que irá realizá-lo.

Recebido em: 04 de fevereiro de 2021

Aprovado em: 31 de agosto de 2021