



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

LEONARDO DOS SANTOS BRANDÃO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
A REALIDADE DO RETORNO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS:
POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – 2017 a 2023

Salvador
2024

LEONARDO DOS SANTOS BRANDÃO

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E
A REALIDADE DO RETORNO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS:
POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – 2017 a 2023**

Dissertação produzida a partir da linha de pesquisa - Políticas sociais universais, institucionalização e controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Oliver de Sá

Salvador
2024

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

B817 Brandão, Leonardo dos Santos

Base Nacional Comum Curricular de Educação Física e a realidade do retorno do ensino por competências: possibilidades de superação das contradições a partir da pedagogia histórico-crítica – 2017 a 2023 / Leonardo dos Santos Brandão. – Salvador, 2024.

107 f.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Educação Física 2. Base Nacional Comum Curricular 3. Competências e Habilidades 4. Pedagogia Histórico-Crítica 5. Pedagogia Crítica Superadora
I. Sá, Kátia Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 371.214:796

TERMO DE APROVAÇÃO

LEONARDO DOS SANTOS BRANDÃO

“BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A REALIDADE DO RETORNO DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA - 2017 a 2023”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 25 de março de 2024.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

KATIA OLIVER DE SA

Data: 10/04/2024 11:52:53-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dr.ª. Kátia Oliver de Sá - UCSAL (orientadora)

Prof.ª Dr.ª. Mária de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL

Prof.ª Dr.ª. Helga Porto Miranda - UNEB

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela vida e saúde!

Agradeço à minha mãe e meu pai (in memoriam), por todos os ensinamentos!

Agradeço à minha orientadora, prof. Kátia Oliver, por sempre ser uma mentora e grande incentivadora da minha caminhada acadêmica, pessoal e profissional!

Aos professores(as) do programa de pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania, por todos os conhecimentos e diálogos!

Agradeço também aos meus colegas de turma, pela parceria, amizade e novos conhecimentos aprendidos!

Enfim, a todos os amigos que estiveram de um modo ou de outro envolvidos nesse processo de revolução interna e contribuíram para que pudesse encontrar elementos cada vez mais complexos para compreender a realidade e me apropriar de condições objetivas para intervir nessa realidade, lutando contra todas as manifestações de desigualdade e injustiça social.

RESUMO

BRANDÃO, Leonardo dos Santos. **Base nacional comum curricular de Educação Física e a realidade do retorno do ensino por competências:** Possibilidades de superação das contradições a partir da pedagogia histórico-crítica – 2017 a 2023. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania - Universidade Católica do Salvador, UCSAL, Salvador, 2024.

Essa investigação partiu da linha - Políticas sociais universais, institucionalização e controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. Apresenta como pergunta central de investigação: Quais as contradições propostas pela realidade instituída nas orientações pautadas em competências e habilidades que vêm sendo implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, e que indicadores de possibilidades podem ser apontadas para superação a partir de fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-crítica? Para responder a essa pergunta que centraliza o foco da pesquisa, apontamos como objetivo geral a ser alcançado: Identificar e esclarecer as contradições propostas pela realidade instituída pelas orientações pautadas em competências e habilidades que vêm sendo implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e apontar indicadores de possibilidades de superação a partir de fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-crítica. A proposta de pesquisa desenvolveu um caminho teórico-metodológico, a partir da mediação do abstrato, que se eleva ao concreto pelo caminho científico do pensamento, que registrado em documentos, correspondente ao processo histórico do real. Para atender a esse processo foi realizada uma pesquisa exploratória de revisão bibliográfica, associada a uma pesquisa documental com dois campos empíricos de análise, considerando: a) Análise da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, em vistas a possibilidade de apontar contradições e possibilidades de superação, a partir fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica; b) um balanço da produção de nove teses e dissertações, produzidas no período de 2017 a 2023 para verificar o que dizem os(as) pesquisadores sobre o enfoque de competências e habilidades, proposto pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física. Como hipótese, levantamos que as contradições propostas pela realidade das política sociais no âmbito da educação, instituídas para a formação humana pelas orientações pautadas em competências e habilidades, quando implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, promovem uma formação técnica, pragmática e unilateral, que pode ser observada pelo caráter de esvaziamento de conteúdos científicos; as possibilidades de superação das contradições identificadas em parâmetros da realidade se sustentam em fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-crítica, que propõe a formação *omnilateral*. Os resultados da pesquisa, em síntese, apontam que a implantação e implementação da BNCC no currículo de Educação Física, pautada em competências e habilidades, gera um retrocesso político e pedagógico, que impede o desenvolvimento do ensino da cultura corporal; a pedagogia histórico crítica propõe aos currículos a superação da proposta da BNCC, que anulou a força do conhecimento científico, assim como, vem desenvolvendo uma visão de realidade do mundo de maneira fragmentada, impedindo uma formação humana em que o ser humano possa agir consciente para superar as contradições da atual realidade e avançar para um processo emancipatório de sociedade.

Palavras-chave: Educação Física; Base Nacional Comum Curricular; competências e habilidades; Pedagogia Histórico-Crítica; Pedagogia crítica superadora.

ABSTRACT

BRANDÃO, Leonardo dos Santos. **The common national curriculum for physical education and the reality of the return to competency-based teaching: possibilities for overcoming contradictions based on historical-critical pedagogy - 2017 to 2023.** Dissertation (Master's) - Postgraduate Program in Social Policies and Citizenship - Catholic University of Salvador, UCSAL, Salvador, 2024

This investigation started from the line - Universal social policies, institutionalization and control of the Postgraduate Program in Social Policies and Citizenship at the Catholic University of Salvador. It presents as a central research question: What are the contradictions proposed by the reality established in the guidelines based on competencies and skills that have been implemented by the National Common Curricular Base for the teaching of Physical Education in Elementary School, and what indicators of possibilities can be pointed out for overcoming based on ontological foundations advocated by Historical-Critical Pedagogy? To answer this question that centralizes the focus of the research, we point out the general objective to be achieved: Identify and clarify the contradictions proposed by the reality established by the guidelines based on competencies and skills that have been implemented by the National Common Curricular Base for teaching Education Physics in Elementary Education and point out indicators of possibilities for overcoming it based on ontological foundations recommended by Historical-Critical Pedagogy. The research proposal developed a theoretical-methodological path, starting from the mediation of the abstract, which rises to the concrete through the scientific path of thought, which is recorded in documents, corresponding to the historical process of reality. To meet this process, an exploratory bibliographic review research was carried out, associated with documentary research with two empirical fields of analysis, considering: a) Analysis of the National Common Curricular Base for teaching Physical Education in Elementary Education, with a view to the possibility of pointing out contradictions and possibilities for overcoming them, based on ontological foundations recommended by Historical-Critical Pedagogy; b) a balance of the production of nine theses and dissertations, produced in the period from 2017 to 2023 to verify what researchers say about the focus on skills and abilities, proposed by the National Common Curricular Base for the teaching of Physical Education. As a hypothesis, we raise that the contradictions proposed by the reality of social policies in the field of education, established for human training by guidelines based on competencies and skills, when implemented by the National Common Curricular Base for the teaching of Physical Education in Elementary School, promote a technical, pragmatic and unilateral training, which can be observed by the character of emptying scientific content; the possibilities of overcoming contradictions identified in parameters of reality are supported by ontological foundations of Historical-Critical Pedagogy, which proposes *omnilateral* training. The research results, in summary, indicate that the implementation and implementation of the BNCC in the Physical Education curriculum, based on competencies and skills, generates a political and pedagogical setback, which impedes the development of teaching body culture; critical historical pedagogy proposes to curricula to overcome the BNCC proposal, which annulled the strength of scientific knowledge, as well as developing a vision of the reality of the world in a fragmented way, preventing human formation in which human beings can act consciously to overcome the contradictions of the current reality and move towards an emancipatory process of society.

Keywords: Physical Education, National Common Core Curriculum; skills and abilities; Historical-Critical Pedagogy; Overcoming critical pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Produção do conhecimento sobre a política educacional com noções e foco em competências e habilidades para o Ensino Fundamental, a partir da BNCC.....	101
Quadro 02	Sistematização das unidades de registros – Categorias e Habilidades, extraídas de nove produções do <i>stricto sensu</i> , considerando o período de 2017 a 2023.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Processo de organização curricular para a área de Educação Física.....	54
Figura 02	Desenho da estrutura proposta para desenvolver habilidades	55
Figura 03	Demonstração da tabela exposta na BNCC sobre correspondência entre Unidades temáticas e objetos do conhecimento, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	59
Figura 04	Demonstração da tabela exposta na BNCC sobre correspondência entre Unidades temáticas e objetos do conhecimento, referente aos anos finais do Ensino Fundamental.....	56
Figura 05	Representação quantitativa de objeto de conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Quantificação das produções que compõem o balanço da produção do conhecimento stricto sensu na pesquisa.....	74
Tabela 02	Identificação do ano de defesa das 09 (nove) dissertações e teses que compõem o processo de balanço da produção do conhecimento.....	74
Tabela 03	Quantificação das produções que compõem o balanço da produção do conhecimento stricto sensu na pesquisa.....	75
Tabela 04	Identificação dos tipos de cada uma das 9 (nove) produções científicas considerando as regiões geográficas brasileiras em que foram produzidas.....	76
Tabela 05	Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 9 (nove) Teses e Dissertações.....	77
Tabela 06	Identificação dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em que foram produzidas as 9 (nove) Teses e Dissertações.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Cursos de Formação de Educadores
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FINEDUCA	Associação Nacional De Pesquisa Em Financiamento Da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional Para o Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional para O Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programa de Pós Graduação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFC	Ultimate Fight Championship
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA NO FOCO DO OBJETO: ESTUDOS ANTECEDENTES, QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA CENTRAL DE INVESTIGAÇÃO, HIPÓTESE E OBJETIVOS	22
1.2	O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO....	28
1.3	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO.....	33
2	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA LÓGICA DO CAPITAL.....	36
3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO PERÍODO DE 2017 A 2023	42
3.1	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A LÓGICA DA MERCANTILIZAÇÃO NA ESCOLA	45
3.2	O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES DO ENFOQUE DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	51
4	BASES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES ADVINDAS DA BNCC.....	65
5	O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – 2017 A 2023.....	73
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TRATA DA BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	73
5.2	O QUE APONTAM OS(AS) PESQUISADORES(AS) DO <i>STRICTO SENSU</i> SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES IMPLEMENTADAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE A Quadro 01 - Produção do conhecimento sobre a política educacional com noções e foco em	

competências e habilidades para o Ensino Fundamental, a partir da BNCC.....	101
APÊNDICE B Quadro 02 - Sistematização das unidades de registros Categorias e Habilidades, extraídas de nove produções do <i>stricto sensu</i> , considerando o período de 2017 a 2023.....	106

1 INTRODUÇÃO

Embora a política educacional brasileira esteja em constante alteração, na realidade não há proposição de mudanças de interesses para atender a classe trabalhadora porque as proposições são sustentadas por um Estado que mantém a base apoiada na formação econômica capitalista.

Diante deste contexto, o ponto de partida desta dissertação, tem origem a partir da minha prática docente. Sou professor de Educação Física, das redes estadual e municipal, atuando como efetivo em ambos os segmentos, há mais de 12 anos. Realizando aproximações na escola sobre a BNCC, identifiquei que há um forte enfoque baseado na pedagogia das competências, para o ensino desta área no ensino fundamental. Por ter leituras críticas que ressaltam o comprometimento da formação nesta linha de intervenção na área escolar, buscamos aprofundar os estudos para identificar o comprometimento na formação humana.

A natureza da educação, assim como tantos outros fatores essenciais numa sociedade, está vinculada a forma de como se prepara os cidadãos para o trabalho. No caso do nosso país há um sistema montado historicamente para que a classe empresarial, que se alimenta dos interesses da exploração da classe trabalhadora, tenha em disponibilidade um enorme contingente de força de trabalho sem acesso a meios de conquista de cidadania plena.

Portanto, pesquisar sobre as políticas de educação, que vêm, nos últimos anos alimentando o processo de barbárie social, onde a educação é colocada às exigências de reprodução do capital, que para se manter, engendra e empreende reformas que desembocam na realização plena da mercantilização da formação humana; esta proposta desenvolve um modelo de formação por competências.

Nesse sentido, proponho investigar cientificamente a BNCC, que está em vigor no Brasil, para realizar uma análise crítica à proposta da pedagogia das competências, que vem sendo articulada para o ensino de Educação Física escolar, tomando como referência a categoria do trabalho em sua abordagem ontológica, para poder analisar a proposta de formação educacional que vem sendo lançada para os filhos da classe trabalhadora, a partir de um modelo reprodutivo que alimenta a lógica dos interesses do capital.

Assim, esta pesquisa desenvolvida no mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL, nos leva a aprofundar o conhecimento de questões relacionadas a institucionalização e controle de políticas sociais estruturadas no sistema educacional, buscando ampliar discussões, criar e explorar novas possibilidades de superação do atual modelo proposto, considerando as bases da pedagogia histórico-crítica para refletir de forma crítica sobre a BNCC, com intuito de ratificar o verdadeiro lugar do ensino de Educação Física na escola contemporânea.

Para Sader (2014, p. 40), “o capitalismo na história, encontra seu fator de propulsão na esfera econômica, através da separação entre os meios de produção e a força de trabalho, que propicia o não pagamento do trabalho excedente.”

Neste Estado, a política educacional, ao tomar os indivíduos isoladamente das relações de produção, os coloca uniformemente na sociedade, enquanto cidadãos e cidadãs, mas privando(a)-os(as) de captar, segundo Sader (2014, p. 41), “às determinações que os produzem enquanto membros das classes sociais”; nessa perspectiva é que as políticas educacionais ganham força para localizar a presença do poder do Estado na atual sociedade, “[...] cujos interesses se concentram nas contingências do interesse do Estado”, no qual se concentra o poder social sobre uma classe.

Um exemplo que evidencia esse fato, é que desde a década de 70 do século passado, Saviani (2008, p. 3) vem nos alertando de que 50% dos alunos das escolas primárias (ensino fundamental) evadiram em condições de semianalfabetíssimo ou de analfabetismo parcial na América Latina. Estes dados, embora sejam do século passado, se reproduzem com veemência na realidade deste século atual¹.

Segundo o *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2017, publicado em 2018: “O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos)”.

A definição dos valores do Padrão Mínimo de Qualidade de Ensino (Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi, para a FINEDUCA), os problemas para a definição

¹ Ver em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>. Países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicasinstitucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde>. Acesso em: 20 ago. 2023

dos fatores de ponderação deixam de existir, pois a complementação da União levará em conta a distância entre a capacidade de financiamento de cada ente e o orçamento necessário para financiar o padrão mínimo de qualidade. Nos casos das matrículas em escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade, aplica-se o conceito dos adicionais do CAQi (CARREIRA e PINTO, 2007), para se garantir recursos adicionais por aluno, considerando a proporção de estudantes pertencentes a famílias com maior vulnerabilidade (FINEDUCA, 2020, p. 6).

É fundamental que as distorções mais presentes dos atuais fatores de ponderação sejam corrigidas, a partir de uma lei de regulamentação, que se faz necessária para evitar mais distorções. Não se pode perenizar fatores de ponderação baseados em custos que degradam a qualidade da educação brasileira, como o que ocorre atualmente, no ensino rural, em que os custos são mantidos achatados através de turmas multisseriadas de Educação Básica, em que (65 mil turmas, em 2019), também ocorre com a EJA com avaliação no processo, na qual a atribuição de fatores menores que 1 (0,7 e 0,8) devem ter contribuído para a redução das matrículas e o descaso para com os milhões de jovens, adultos e idosos que não possuem a educação básica completa (FINEDUCA, 2020, p. 7).

A partir de dados da realidade que demonstra a marginalização do ensino público² e a ascendência do ensino privado acentuada nos últimos cinquenta e três anos, a política educacional que vem alimentando o contexto socioeconômico do país, continua a voltar-se para interesses daqueles que detêm o poder do Estado, ou seja, a classe mais favorecida.

Na nota técnica produzida pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), destaca as ponderações de matrículas e seus efeitos, estimados pelo Simulador do Fundeb, diz que a exclusividade de recursos para a escola pública e a complementação da União é de 2,5%, enquanto definição de padrão mínimo de qualidade na Regulamentação do Fundo de

² O fenômeno da marginalidade no processo de escolarização pública está associado à verificação de como os dados da realidade podem ser interpretados, explicados, a partir do posicionamento das teorias da educação no Brasil. Para Saviani (2008, p. 3-4) a “*grosso modo*” essa questão diz respeito a classificação de como as teorias da educação podem ser classificadas: “No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.”

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a ser implantado em 2021³.

Tendo em vista essa realidade, o que podemos também destacar, é que a dicotomia entre a realidade do ensino público e do ensino privado, torna-se cada vez mais evidente. Com um índice de desistência dos alunos nas escolas públicas a cada dia maior, professores com salários rebaixados e escolas desestruturadas fisicamente, a dificuldade em promover a superação dessa realidade é um grande desafio na luta de classes⁴.

Na formação econômica capitalista, caracterizada pela luta de classes, que tem por finalidade a produção de mercadorias, uma das principais funções da educação é justamente a de instrumentalizar os indivíduos para o trabalho, para atender a lógica do capital, que, por sua vez, consiste no processo de acumulação e sua reprodução enquanto sistema. Dessa forma, estruturar a educação para atender as formas de gestão de trabalho que sejam eficazes a acumulação capitalista, inserida num contexto de crise do capital, é a opção adotada pelo Estado burguês brasileiro.

Com a estruturação da escola brasileira voltada à formação dos estudantes em vistas ao mercado de trabalho, que interessa ao empresariado⁵, nesta realidade está

³ Nota elaborada pelos membros da Diretoria e associados/as da FINEDUCA no ano de 2020: Thiago Alves, José Marcelino de Rezende Pinto, Nalú Farenzena, Rubens Barbosa de Camargo, Adriana Dragone Silveira, Márcia Aparecida Jacomini e Rosana Gemaque Rolim. Esta é uma Associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 26 de abril de 2011. Nesta nota técnica é tratada a partilha dos recursos públicos, tendo em “conta a redistribuição interestadual e a complementação da União de 20,5% dos recursos dos estados, DF e municípios, sendo: 10 pontos percentuais pelo critério do valor aluno ano dos fundos (VAAF) e 10,5 pontos percentuais pelo valor por aluno ano total (VAAT). Os fatores de ponderação considerados são: do Fundeb 2019; do Projeto de Lei (PL) da Câmara nº 4.372/2020; do PL do Senado nº 4.519/2020; e ponderações atribuídas em caráter provisório com o intuito de corrigir distorções mais gritantes frente a proporções dos custos efetivos ou necessários de etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino”. Na apresentação dos resultados é dado destaque a efeitos das simulações, segmentados por tipo de ente (estados, capitais e municípios por porte populacional) e por um critério de nível socioeconômico dos estudantes das redes municipais, com o percentual de estudantes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Nessa proposição é possível identificar o entrelaçamento de políticas econômicas com as políticas educacionais.

⁴ As classes sociais, segundo Harneck; Uribe (1980, p. 16) são “grandes grupos de homens [e mulheres] que se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam num sistema de produção social historicamente determinado”. Ao analisar os fatos na sociedade capitalista, as pesquisadoras destacam a necessidade de distinguir entre os indivíduos que estão ligados à produção e os que desempenham tarefas na subestrutura da sociedade, que são os operários/trabalhadores assalariados.

⁵ Para Freitas (2018, p. 31): “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. [...] Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define a sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.” Para esse pesquisador, portanto: “O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo’ dos

focada, na maioria das vezes, a reprodução de conhecimentos, sem uma interlocução com o contexto social dos alunos. Sendo assim, nas escolas particulares, onde há uma minoria dominante, a probabilidade de ascensão pela escolaridade, mesmo por via de um processo de teorias crítico-reprodutivistas⁶, é maior, uma vez que o acesso aos meios que facilitam é dotado de condições que favorecem. Por outro lado, o(a) aluno(a) que estuda na escola pública tem possibilidades bem remotas de ascensão em sua vida, mantendo, portanto, o seu lugar na classe social desfavorecida pelos meios de produção do capital; para Saviani (2008, p. 13) essa educação, “[...] reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista.”

Nesse contexto, os jovens da classe trabalhadora, são encaminhados aos estudos, a partir de orientações curriculares nas escolares, que são elaborados, primordialmente, para atender aos interesses da classe que explora a força de trabalho, que não dá elementos para estabelecer a compreensão do papel do trabalhador na luta de classes e nas estruturas de poder do Estado, que controla todo um processo de dominação.

Assim, crianças e jovens estão sendo preparados para assumirem postos de trabalho, em uma formação tecnicista⁷, voltada para a conformação e adaptação ao contexto do processo de trabalho focado na objetividade da eficiência produtiva, com informações científicas insuficientes, denotando essa realidade no processo de fragmentação do trabalho e na alienação de trabalhadores⁸.

As políticas educacionais, recentemente traçadas pelo Estado brasileiro nos últimos seis anos, articuladas com diferentes setores políticos e econômicos têm se mostrado, ideologicamente, em favor de interesses na formação da classe trabalhadora de maneira que estabeleça uma relação estreita e de certa forma direta

seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a empresa.”

⁶ Para Saviani (2008, p. 13) estas teorias consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, pois desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo. Este pesquisador ressalta que essas teorias estão num processo invariável de conceber que a própria função da educação, consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.

⁷ Essa formação está baseada na pedagogia tecnicista, que surgiu com a exaustão do escolanovismo na primeira metade do século XX. Para Saviani (2008, p. 10) essa abordagem pedagógica parte de “pressuposto da neutralidade científica e é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.”

⁸ Tomamos essa categoria “alienação” no sentido que é dado por Marx, que segundo Bottomore (1988, p. 5), “é a ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição, uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou à natureza na qual vivem”.

entre educação e trabalho, baseada no pressuposto, das novas demandas que alimentam o empresariado.

Nesse sentido, o elemento central das proposições justificadoras para atender a essa formação, passa a ser denominado “modelo de competência”, que se transforma em referência das reformas educacionais brasileiras.

Vários são os argumentos que fortalecem a adesão desse modelo, e os principais apontam sobre a “necessidade”, posta pelas transformações em diversos segmentos do campo do trabalho, mais especificamente sobre a economia das sociedades em geral e em particular as “emergentes”, por buscarem a constituição de um novo sujeito social, tanto individualmente quanto coletivamente, tornando-o capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor proveito em termos formação para mão de obra.

A política da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), enquanto atual documento norteador para a Educação Básica no país, afirma em sua descrição que “indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (Brasil, 2017, p. 7).

A emergência da “pedagogia das competências”⁹ vem acompanhada de um fenômeno notado no mundo produtivo – a extinção de postos de trabalho e reformulação dos conteúdos de trabalho de acordo com os avanços tecnológicos, promovendo uma reorganização social das profissões. Essa reorganização levanta dúvidas sobre a capacidade da manutenção de profissões bem delimitadas, ao passo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma história profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e crescente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social.

De acordo com Ramos (2009), essa pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerar incertezas no processo de formação por levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais devem se ajustar a classe trabalhadora. Portanto, para essa pesquisadora: “Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido

⁹ A proposta de pedagogia das competências foi desenvolvida na tese da pesquisadora Mariza Nogueira (2001), que publicou uma obra, que levanta as bases dessa proposta pedagógica, promovendo uma crítica de fundo ao ideário pedagógico, que se desenvolveu a partir de várias reformas na educação brasileira e na América Latina, cujo enfoque está voltado para a crítica a uma determinada modernidade competitiva, que envolve uma reestruturação produtiva e de reengenharia, cujo ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa” (Ramos, 2009, s/p).

Destarte, a emergência da “pedagogia das competências” é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, ao mesmo tempo em que fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social. (Ramos, 2009, s/p)

Esse deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho produziu, no plano pedagógico das escolas, outro deslocamento: o do ensino pautado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção, que caracteriza “a pedagogia das competências”.

Essas competências devem ser definidas com base nas situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. A “pedagogia das competências” passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. (Ramos, 2009, s/p)

Para dar conta da proposta do objeto desta dissertação nessa realidade exposta, destacamos o conceito da área de Educação Física que assumimos, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem Crítico Superadora, que de acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 50), esta é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, promove a tematização de determinadas “formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas essas que configuram uma área de conhecimentos que podemos chamar de cultura corporal” .

Dessa forma, a Educação Física é uma área do conhecimento bastante abrangente, sendo disposta nos currículos, como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras. Contudo, mesmo com esse cunho de obrigatória curricular, a Educação

Física se encontra de certa forma pela implementação, a margem nas escolas. Isso porque, a prioridade do ensino nacional vem sendo a preparação para os exames de desempenho, como Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), entre outros, cujos conteúdos de exigências não enfocam conhecimentos da cultura corporal; as disciplinas como a Educação Física e Artes, acabam perdendo o espaço pedagógico nas escolas. Observamos uma carga horária disposta de forma reduzida, a cada nova proposta de Diretrizes Curriculares, enquanto política de Estado para oferta nos currículos escolares; observamos que há falta de investimentos nas escolas públicas para adequação de espaços com infraestrutura para aulas práticas, o que causa limitações ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Dessa forma, o que vem sendo proposto pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Educação Física na Educação Básica, encontra-se estruturada em bases da pedagogia das competências, o que reforça um caráter tecnicista, já implantado na década de 70 do século passado.

Diante dessas explicações introdutórias, pretendemos nessa dissertação realizar uma investigação sobre o que determina a realidade do retorno do ensino de competências amparado pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física no Ensino Fundamental em vista a um projeto de formação *omnilateral*¹⁰ para verificar quais as possibilidades de superação das contradições instituídas pelas relações sociais do capital, que são estabelecidas nas relações da existência humana, tendo referência educacional, princípios da pedagogia histórico-crítica.

O Estado ao tomar para si o caráter subordinado aos interesses do capital para impulsionar políticas educacionais, toma formas e conteúdos diversos ao longo da história, considerando o capitalismo nascente, monopolista e no capitalismo transnacional; estas, geram formas específicas de subordinação, que é difícil de ser

¹⁰ Nos referimos a categoria *omnilateral*, a partir de explicações de Frigotto (2000, p. 31), que coloca que a qualificação humana em relação ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas, enquanto condições *omnilaterais*), capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral, enquanto uma condição de satisfação de múltiplas necessidades do ser humano no seu devir histórico. Para este pesquisador, a educação se coloca no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso acontece, agride-se elementarmente a própria condição humana. Por ser o trabalho o pressuposto fundante do devir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto. Tomamos o trabalho nessa perspectiva por não se reduzir a um “fator”, uma tarefa, mas, enquanto uma forma, mediante a qual o homem e a mulher produzem suas condições de existência, enquanto a possibilidade de um devir da história de um mundo propriamente humano, que esteja para além da superação da formação econômica capitalista.

dissimulada ao longo do seu processo de desenvolvimento. Portanto, é possível identificar o seu caráter contraditório ao analisarmos a relação sociedade e políticas educacionais, porque o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção humana, que aparecem fragmentárias na realidade, quando confrontado pelos interesses da classe trabalhadora. (Frigotto, 2000, p. 33)

Há um elevado interesse do Estado submisso ao capital, promover no campo da formação educacional a subordinação das relações de produção, que interessam as relações capitalistas, o que implica que a reprodução da força de trabalho nas novas gerações, num processo contínuo de renovação, seja moldada, forjada e produzida para atender a disciplina da subordinação das relações de produção que estão dadas.

Mediante o exposto, que introduz o objeto dessa dissertação, avançamos em problematizar a política que institui uma Base Nacional Comum Curricular para orientar a área de Educação Física, considerando a necessidade de compreender os vínculos entre a formação e o mundo da produção, ou seja, o modo concreto da realidade e as formas que historicamente assumiu o Estado brasileiro no modo de produção econômico capitalista.

Avançamos em expor o foco de investigação do objeto proposto, que tem estudos antecedentes, enquanto questões que recortam o objeto e que o impulsionam para uma pergunta síntese, assim como expomos uma hipótese e objetivos a serem alcançados por esta pesquisa.

1.1 O ÂMBITO DA PROBLEMÁTICA NO FOCO DO OBJETO: ESTUDOS ANTECEDENTES, QUESTÕES NORTEADORAS, PROBLEMA CENTRAL DE INVESTIGAÇÃO, HIPÓTESE E OBJETIVOS

As relações entre capital e educação no Brasil, são objeto de estudo de pesquisadores, com destaque para as pesquisas desenvolvidas por Frigotto (2006), e Freitas (2018), que estão relacionadas a educação do(a) trabalhador(a) no sistema capitalista, a teoria do capital humano aplicada no campo educacional e a reforma empresarial da educação. Também, sobre essa temática, há estudos de Ramos (2006) que desenvolvem investigações com ênfase na formação humana e na noção de competências aplicadas nas relações pedagógicas; estas pesquisas estão sendo retomadas com repercussões referentes ao mundo do trabalho, a partir da edição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018).

Mais recentemente, os(as) pesquisadores(as), Malanchen (2016, 2020, 2021) e Duarte (2008, 2021), partindo da análise marxista, na mesma linha de pesquisa fundada no materialismo histórico e dialético defendida por Saviani (2008, 2010, 2013, 2019 e 2021), têm debatido intensamente as mudanças curriculares implementadas no Educação Básica; estes pesquisadores(as) vêm apontando as contradições da chamada formação integral adotada nas orientações curriculares que não atendem à formação humana necessária aos(as) jovens oriundos(as) das classes populares. Vale ressaltar que os estudos desses(as) pesquisadores(as), baseados na pedagogia histórico crítica, trazem no seu bojo um projeto contra hegemônico a ser considerado como alternativa à formação da classe trabalhadora.

Sobre a concepção de Educação Física, retomamos como referência, a obra intitulada “Metodologia do ensino da Educação Física”, uma proposta que parte do real / concreto – a sociedade de classes e a escola capitalista. Adota uma terminologia e privilegia conceitos como cultura corporal, escola capitalista, currículo ampliado, que advêm de uma concepção referenciada em teorias que explicam sobre como conhecemos, como aprendemos e como ensinamos; esta obra apresenta explicações científicas formuladas sobre a escola e sua função social, assim como, expõe um conceito para currículo, considerando a possibilidade de promover a elevação da capacidade teórica dos estudantes, nas proposições crítico-superadoras para tratar o conhecimento específico nos ciclos de ensino no Brasil.

Esta teorização básica que leva em conta a luta de classes, é embasada no marxismo, enquanto práxis revolucionárias, enquanto filosofia, teoria e projeto histórico; portanto, é a concepção dialética materialista da história, enquanto teoria do conhecimento, o socialismo rumo ao comunismo, enquanto projeto histórico que fundamentam a posição teórica que nos aproximamos para desenvolver nesta proposta dissertativa. Tal fundamento vem da Teoria Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como desenvolvemos o psiquismo humano.

É a partir da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, que expomos uma crítica às tendências educacionais reformistas, assim como pudemos levantar o que caracteriza a função social atribuída à escola e a proposição curricular, que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, vale dizer, da ciência, da arte, da filosofia etc.).

Observamos, com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, que é o pensamento teórico-científico, enquanto objeto do currículo, que unifica (unidade

teórico-metodológica) todas as disciplinas curriculares, inclusive a Educação Física. Esta relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo unifica teoricamente os(as) professores(as) em torno do objeto de uma proposta de currículo, objetivando elevar a capacidade teórica dos estudantes.

Martins (2013) conclui que são os conhecimentos clássicos que se colocam mais decisivamente a serviço da construção da psique humana. Neste sentido, existem aproximações entre as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica com a metodologia Crítico-Superadora.

Reconhecemos, também, que ensinar na escola, transmitindo os conhecimentos clássicos, sob qualquer objeto do currículo não se dará espontaneamente e que são necessárias forças objetivas de caráter pedagógico que operem a esse favor, assim como defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 2011; 2021; SAVIANI, 2008; 2010; 2013). É necessário e vital atuar nessa direção, porque esta é a função mais importante da educação escolar, a quem compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível.

Saviani (2013, p. 57-58) destaca que: “[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto aos fenômenos naturais como sociais”.

Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal; portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. Nesta proposição, Martins (2011, p. 215) afirma que “[...] a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento, como explicitado por Vygotsky, Leontiev e outros.”

Para esta pesquisadora, o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar. O trato com o conhecimento clássico está, portanto, alinhado “[...] às exigências impostas pelo

desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores” (MARTINS, 2011, p. 215).

Respaldados em Vygotsky (1996; 2001) e em Leontiev (1978), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a atividade educativa deve se dar com base na consideração dos conhecimentos universais.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, destaca um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais. Com isto, destaca as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, não se tratando de um tipo de ensino verbalista e abstrato. É o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução, segundo Martins (2011), onde residem os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico.

Portanto, as funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exigem e as possibilitem se desenvolver. Nessa tarefa radica, segundo Martins (2011, p. 216), o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados.

Assim, como para a Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, também para a metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física, este princípio teórico é fundamental. Na proposta que desenvolvemos o objeto desta pesquisa, está muito distante a abordagem proposta pela BNCC.

Buscamos fundamentos nessa concepção do desenvolvimento do ser social e tendo a educação escolar como um importante elemento para tensionar a contradição entre uma formação unilateral e uma formação *omnilateral*. Em termos práticos, bem fundamentado no materialismo histórico-dialético, Saviani (2010, p. 7) adverte que cabe à educação escolar “[...] a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso ao conhecimento científico como elemento produzido pela humanidade e que ocupa lugar central na vida do homem moderno”.

Compreendemos, então, que a educação escolar, e nela a Educação Física, é um campo de disputa de classes que está inserido no processo de luta coletiva para a superação da sociedade capitalista em prol de uma sociedade socialista. Para isso,

a Educação Física escolar deve ter em seu horizonte uma prática pedagógica que objetive a formação *omnilateral* do ser social, enfatizando no cerne do processo de ensino e aprendizagem o conhecimento na sua forma mais desenvolvida, mais elaborada – o conhecimento científico, filosófico e artístico.

Desse modo, o balanço da produção do conhecimento, a partir da análise das produções científicas produzidas em Programas de Pós-Graduação do *stricto sensu* no Brasil, publicadas no período posterior às contrarreformas e, bem assim, o levantamento crítico dos estudos dos(as) pesquisadores(as) nos indica um caminho a ser adotado nesta investigação.

Mediante os estudos antecedentes, que enfocam elementos essenciais ao processo de desenvolvimento da investigação proposta, avançamos em expor **questões norteadoras**, que recortam o objeto dessa pesquisa:

- O que sustenta a noção de realidade promovida pela orientação educacional de competência na disputa do espaço pedagógico que promove o ordenamento teórico-empírico das reformas do sistema educacional brasileiro a partir de 2017?
- O que defende a proposta de política educacional a partir de noções que promovem o foco da formação em competências e habilidades para o Ensino Fundamental no Brasil?
- O que aponta a Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física a partir do enfoque em orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades para o Ensino Fundamental e quais as suas contradições mediante o que aponta um balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* – 2017 a 2023?
- Quais indicadores de possibilidades de superação das contradições advindas de orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades para o ensino da Educação Física do Ensino Fundamental com base em fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-crítica?

Mediante estas questões identificadas como necessárias ao desenvolvimento dessa investigação, expomos uma síntese, que gerou o **problema central da investigação**: Quais as contradições propostas pela realidade instituída nas orientações pautadas em competências e habilidades que vêm sendo implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, e que indicadores de possibilidades podem ser apontadas para

superação a partir de fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-crítica?

Para responder a essa pergunta que centraliza a objetivação da pesquisa, apontamos o **objetivo geral** a ser alcançado: Identificar e esclarecer as contradições da realidade instituída pelas orientações pautadas em competências e habilidades que vêm sendo implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Educação Física no Ensino Fundamental e apontar indicadores de possibilidades de superação a partir de fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-crítica.

Para alcançar esse objetivo investigativo, levantamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar o que sustenta a noção de realidade promovida pela orientação de competência na disputa do espaço pedagógico que vem promovendo o ordenamento teórico-empírico das reformas do sistema educativo brasileiro a partir de 2017.
- Levantar o que defende a proposta da política educacional baseada em noções e foco da formação em competências e habilidades para o Ensino Fundamental no Brasil.
- Apontar as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Educação Física a partir do enfoque em orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades para o Ensino Fundamental, considerando um balanço da produção do conhecimento stricto sensu – 2017 a 2023.
- Levantar e apontar indicadores de possibilidades de superação das contradições advindas de orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades no ensino da Educação Física do Ensino Fundamental com base em fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Como **hipótese** para orientar a investigação, levantamos que as contradições propostas pela realidade das políticas sociais no âmbito da educação, instituídas para a formação humana pelas orientações pautadas em competências e habilidades, implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, promovem uma formação técnica, pragmática e unilateral, que pode ser observada pelo caráter de esvaziamento de conteúdos científicos; as possibilidades de indicadores para a superação das contradições identificadas em parâmetros da realidade se sustentam em fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-crítica, que propõe a formação *omnilateral*, enquanto

qualificação humana, que diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral, enquanto condição de satisfação de múltiplas necessidades humanas para atingir um projeto de devir histórico ao longo do processo da existência para além do capitalismo.

1.2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O método de investigação que orientou o processo de desenvolvimento desta pesquisa é fundamentado em aproximações da base teórica que substancia o materialismo histórico e dialético, formulado por Marx e Engels ao longo da produção de seus manuscritos no século XIX, e que vêm sendo atualizados por pesquisadores que trazemos nesta dissertação para fazer a crítica ao capital.

Tomamos como uma das categorias da dialética¹¹, principal, para desenvolver a investigação da produção do conhecimento sobre objeto proposto, a categoria totalidade, que para Cheptulin (2004, p. 3) significa, que a realidade objetiva é um todo coerente, considerando que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, na consideração de que essas relações formam na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades que se colocam ligadas entre si e de maneiras completamente expostas e sempre determinadas, sem que se apresente como um determinismo absoluto.

As noções tratadas historicamente por sínteses já elaboradas por documentos produzidos pelas políticas educacionais e por dissertações e teses no Brasil, considerando o período de 2017 a 2023, possuem indicadores desta realidade. Para captura e análise aplicamos o movimento das categorias da dialética, que são essenciais para identificar as múltiplas determinações, que a realidade, enquanto totalidade expressa, por pertencerem ao real e se encontrarem, ontologicamente em condições de serem analisadas para serem conhecidas.

Esse é o esforço que fazemos para captação das políticas públicas da educação em nosso país, com enfoque mais específico na área de conhecimento

¹¹ As categorias e leis da dialética são graus do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, enquanto conclusões extraídas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática (Cheptulin, 2004, p. 3).

Educação Física, que possui uma teia de determinações, que precisa ser sistematicamente observada e analisada para podermos responder ao recorte do objeto que se institui por uma pergunta central.

Partimos desse método de investigação por ser mais apropriado para a pesquisa que propomos, tendo em vista que o mesmo se ancora no movimento da relação sujeito/objeto para desenvolver a produção do conhecimento, enquanto reprodução ideal do movimento real do objeto, que existe fora e independentemente da nossa consciência, enquanto pesquisador.

Portanto, segundo esse método o caminho da investigação adotado, possui uma mediação no abstrato, que se eleva ao concreto pelo caminho científico do pensamento que é registrado e é correspondente ao processo histórico real. O que significa dizer, que ao desenvolver a pesquisa exploratória de revisão bibliográfica, associada a uma pesquisa documental com dois campos empíricos de análise, partimos de uma investigação sobre o que ressalta a realidade no enfoque de competências e habilidades, proposto pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, em vistas a possibilidade de apontar contradições e possibilidades de superação, a partir fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica.

O processo metodológico de nossa investigação e análise está pautado em três graus de desenvolvimento do pensamento investigativo, que visa à apropriação do objeto da investigação, segundo as bases indicadas por Kosik (1995, p. 37), cujos graus e caminhos passamos a expor, abaixo, contextualizando com o objeto de investigação proposto:

1º. grau: Minuciosa apropriação histórica do objeto com pleno domínio do material investigado, que foi instituído por dois três momentos:

Neste grau do pensamento investigativo, levantamos, inicialmente, no primeiro momento, um arcabouço teórico para dar aporte introdutório a pesquisa, a partir do trato com categorias centrais para o desenvolvimento da investigação, considerando um levantamento de estudos antecedentes que foram extraídos de teses, dissertações, artigos científicos e livros, considerando as seguintes categorias de conteúdo: **a) Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Educação Física na Educação Básica e as reformas do sistema educativo brasileiro;** **b) Ensino pautado em competências e habilidades.** No segundo momento, para identificar o que sustenta

a noção de competências e habilidades na disputa do espaço pedagógico das políticas públicas educacionais, que promove o ordenamento das reformas do sistema educativo brasileiro a partir de 2017, tomamos como campo empírico para esse movimento de investigação, o cap. 4, seção 4.1, área de Linguagens, subseção 4.1.3, que se refere ao componente curricular Educação Física do Documento da Base Nacional Comum Curricular. Essas sínteses encontram-se no cap. 2 seções (2.2 e 2.3).

No terceiro momento, foram levantados 6 dissertações e 03 teses para serem lidas e analisadas, considerando um levantamento dessas produções *stricto sensu* em Programas de Pós-Graduação, através de busca na Plataforma Sucupira da CAPES, na seção Coleta CAPES (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>). As produções que não estão disponíveis nessa plataforma nos forçaram a levantar a disponibilidade nos próprios repositórios de Programas de Pós-Graduação que foram depositados. Os descritores aplicados para busca, mediante a necessidade de identificação das produções científicas, ocorreram por meio da definição de categorias de conteúdos e com aplicação do descritor booleano (*and*), considerando: **a)** BNCC *and* Pedagogia Histórico-Crítica; **b)** BNCC *and* Educação Física, **c)** Pedagogia das competências BNCC *and* Educação Física. Após a identificação e localização das nove produções *stricto sensu*, que se encontram no quadro 01, foram lidos os sumários e resumos para identificar aquelas produções, que realmente pudessem contribuir com o empírico da investigação do objeto. Os processos de síntese dos achados foram colocados no quadro 02 (apêndice B).

2º. grau: **Análise de cada forma de desenvolvimento do campo empírico do objeto:** Para sustentar o processo de análise dos dados coletados pela investigação, utilizamos, inicialmente, um instrumento que se caracteriza por uma matriz, cujos campos exigiram um processo de registro e identificação de elementos/informações, extraídas das dissertações e teses levantadas, tendo a folha identificada; este procedimento nos permitiu conceber uma caracterização geral da produção analisada; esse processo de caracterização da produção do conhecimento dessa matriz, encontra-se no (Apêndice A – quadro 01); os elementos destacamos nas produções constituíram colunas para extração da dados e informações das nove produções identificadas para análise; os elementos forma: a) Código / registro; b) Tipo / produção; c) Autor(a) / produção; d) Título / produção; e) Ano / defesa; f) PPG/IES;

Estado/PPG/IES; g) Objetivo geral, h) Tipo de pesquisa; i) Localização *online*. Quadro 01 (Apêndice A).

3º. grau: Investigação da coerência interna, enquanto determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento da investigação: Nesse momento da investigação, elaboramos uma síntese que expõe elementos qualificados para análise das produções, que são expostos no cap. 3 (seções 3.1 e 3.2). Nesse grau de desenvolvimento do pensamento científico foi possível esclarecer que contradições estão sendo postas pela realidade concreta, mediante o que vem sendo instituído pelas orientações pautadas em competências e habilidades pela **Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Educação Física no Ensino Fundamental** e pelas **nove produções identificadas e levantadas para serem analisada**, cujo processo é explicado no cap. 4 desta dissertação. Avançando em uma investigação que se situa para além de expor a realidade de uma problemática, buscamos apontar indicadores de possibilidades de superação dessa realidade, a partir de fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-crítica, quanto ao desenvolvimento da formação humana (fundamentos ontológicos), considerando uma proposta de orientação para o Ensino o Ensino Fundamental.

Portanto, essa exposição instituída por **graus do desenvolvimento do pensamento científico**, promove a exposição do método adotado para dissertar o objeto proposto, fundado sobre a concepção de realidade, enquanto totalidade concreta.

Esse movimento do desenvolvimento do pensamento científico, se articula em leis da dialética, que também, se encontram apoiadas em outras três outras categorias – realidade e possibilidades, contradições. Estas categorias do pensamento dialético nos conduziram no movimento de investigação do abstrato ao concreto, nos distanciando de abstrações forçadamente idealistas que transitam na produção do documento da BNCC.

Para esclarecer o movimento dialético que estas categorias promoveram no meu pensamento, enquanto pesquisador, apresento uma síntese conceitual, que permite expressar, o quanto estas foram fundamentais nessa investigação.

✓ **Par dialético das categorias - realidade e possibilidades:** Para Cheptulin (2004, p. 338), na concepção do materialismo dialético a categoria da realidade é

entendida como o que existe realmente, ou como possibilidade já realizada, entendendo que esta categoria coloca o objeto da pesquisa na existência no real concreto, que é capturado pelo pensamento; já a possibilidade nos permite conceber os fatos, enquanto uma existência real, mas que não se confunde com a realidade, pois se caracteriza apenas como propriedade, como capacidade de vir a ser realidade, quando as condições objetivas correspondentes ao real estão dada na realidade para se desenvolver. É pela possibilidade que a capacidade da matéria se transforma de um estado qualitativo em outro; é pela categoria da possibilidade que podemos considerar a lei da dialética da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; assim como a capacidade da matéria de passar de um estado qualitativo para outro, ou seja, aquilo que não existe na realidade, pode tornar-se realmente existente em um estado qualitativo superior, quando as condições objetivas estão já instituídas no contexto do real. Além disso, é importante ressaltar que a realidade é a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do fenômeno e da essência, do interior e do exterior do objetos em análise. A possibilidade, transforma-se em realidade, somente quando as condições objetivas do real estão determinadas por um conjunto de fatores “amadurecidos”, necessários à realização do movimento de possibilidades de mudanças da realidade que precisa ser superada, como propomos no processo de investigação deste objeto, considerando avanços em uma teoria pedagógica da Pedagogia Histórico Crítica.

- ✓ **Categoria da contradição:** Segundo Cheptulin (2004, p. 286), essa categoria da dialética nos permite apreender o núcleo determinante de todos os aspectos e relações necessárias sobre o objeto de investigação; mas é necessário considerá-lo em seu aparecimento e desenvolvimento, o que supõe colocar em evidência a fonte do movimento que o promove, em vistas a contradição do contexto do objeto, exposta pela unidade e luta dos contrários que se apresenta no real, quando se coloca o objeto proposto no movimento das política sociais. Desse modo, o conhecimento da realidade da produção que analisamos, choca-se com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrárias, próprias do fenômeno investigado, enquanto uma proposta de política, que tem em seu bojo, contradições que precisam ser identificadas para serem superadas na teoria e na prática.

Em vistas ao processo investigativo realizado pelo método adotado, foi possível verificar que a crítica a realidade da proposta de ensino do componente Educação Física orientada pela BNCC pela via de competências e habilidades, pressupõe a totalidade concreta, na medida em que a resposta ao que é a realidade remete ao significado da totalidade dos fatos e informações levantados nas nove produções *stricto sensu*, considerando seus nexos e relações; isto é, nessa proposição de realidade é possível compreender e explicar um todo estruturado em curso em seu desenvolvimento, que expressa em seu movimento na história da política pública educacional, determinados interesses emanados pelo Estado brasileiro neoliberal.

Portanto, apoiados em Kosik (1995, p. 44) expomos, que “[...] sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística”.

Mediante o registro do caminhar introdutório que abarca o caminho teórico-metodológico desta proposta da investigação foi possível conceber o processo de exposição da dissertação, que segue na seção seguinte.

1.3 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

Esta dissertação apresenta em sua introdução estudos antecedentes, levanta questões norteadoras do objeto, assim como a sua contextualização, a partir da problematicidade da pesquisa proposta e apresenta uma questão central, uma hipótese e objetivos, que se definem na condição mais geral e específicos para encaminhar o processo de investigação.

Para esclarecer o processo de pesquisa, expomos como se desenvolveu o processo do percurso teórico-metodológico de investigação e levantamos indicadores de processo de análise das produções *stricto sensu*, identificadas para análise.

No segundo capítulo, tratamos acerca da política educacional brasileira, que se pauta na lógica do capital, identificando o que alimenta a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para atender ao modelo da formação da classe trabalhadora no Brasil.

No terceiro capítulo, expomos o que significa uma orientação educacional proposta por um documento nacional para o Ensino Fundamental, baseada em competências e habilidades; neste capítulo destacamos as contradições do

ordenamento hegemônico instituído no documento para a educação no Brasil, considerando o período de implantação e implementação da BNCC, de 2017 a 2023. Neste capítulo, dada a densidade de argumentação teórica, apresentamos duas seções. Na primeira sessão, expomos os fundamentos da BNCC e da pedagogia das competências, mediante a lógica instituída da mercantilização na escola. Na segunda sessão, traçamos o perfil da Educação Física na BNCC, realizando uma análise das contradições do enfoque em orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades para o Ensino Fundamental.

No quarto capítulo, buscamos sistematizar a concepção de currículo da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, os objetivos, os condicionantes e principais perspectivas importantes para atender a uma organização curricular, alinhada com a perspectiva unitária de educação na busca pela superação da sociedade de classes e da proposta que engendra as contradições presentes na BNCC.

Já no quinto capítulo, foi feito um balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* em Educação Física, sobre a realidade e as possibilidades de superação das contradições da proposta da BNCC. Para desenvolver esta investigação, adentramos nas produções acadêmicas de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de instituições públicas e privadas, considerando estudos realizadas a partir, de 2017 à 2023, com vistas a identificar o que vem sendo pesquisado sobre o campo da Educação Física para o Ensino Fundamental, em vistas as orientações de formação pautadas em competências e habilidades.

Da abrangência empírica deste quinto capítulo, abrimos duas seções, sendo que na primeira, expomos uma caracterização bibliométrica da produção do conhecimento *stricto sensu*, que foi identificada para ser analisada; na segunda seção, levantamos indicadores da produção do conhecimento *stricto sensu* sobre o que apontam os pesquisadores(as) sobre competências e habilidades implementadas pela BNCC para o ensino da Educação Física no ensino fundamental.

No sexto capítulo, expomos as nossas considerações finais, em que apresentamos uma síntese do que foi mais relevante para responder as questões norteadoras e a pergunta investigativa central, retomamos elementos da hipótese que guiaram nossa investigação.

A base da listagem das referências, corresponde ao registro das citações que delinearam o processo de argumentação teórica, que deu substância ao estudo realizado e o processo de análise da BNCC e das produções *stricto sensu*.

Para finalizarmos, a fim de registrar em síntese, dados e informações produzidos ao longo da pesquisa, expomos os apêndices, onde estão organizados quadros que registram as fontes empíricas de investigação e a sistematização das unidades de registros que foram destacadas no capítulo na forma de análise.

2 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR APOIADA NA LÓGICA DO CAPITAL

Neste capítulo tratamos acerca da política da educação brasileira que se pauta na lógica do capital, quando podemos identificar o que alimenta a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para atender ao modelo da formação da classe trabalhadora.

Inicialmente, realizamos uma contextualização histórica dessa proposta de política de educação e em seguida, expomos, o que significa a orientação educacional advinda da BNCC, que vem promovendo uma determinada diretriz para ser desenvolvida nos currículos escolares para atender a formação dos(as) filhos da classe trabalhadora.

Ressaltamos que nessa proposta está evidente um processo de disputa do espaço pedagógico de ensino em meio às contradições do ordenamento hegemônico que é determinado pelas políticas de educação do Estado brasileiro, mais especificamente por esta BNCC, que expressa uma política que busca acomodar transformações estruturais, provenientes de reformas do Estado, que vêm se acumulando historicamente e que se alimentam das bases do atual sistema econômico capitalista.

Portanto, esta é uma proposta de formação que advém sobretudo da concepção de reformas, que nascem da contínua interação do novo terciário pós-fordista¹², associado ao resto do sistema produtivo, que se acomodou em todo o território brasileiro; estas são transformações nascidas pela exigência de redefinição produtiva ditadas pelo capital internacional, que parte da premissa de que o princípio geral é o aprofundamento da divisão social do trabalho com a proletarianização do

¹² O novo terciário pós-fordista, implica em compreender uma das abordagens do processo de reprodução do capital e o seu desenvolvimento tomado pela sociedade com o advento do atual modo de acumulação capitalista. O terciário, hoje, se apresenta com inúmeras atividades econômicas, exigindo formas e estruturas, ainda inexistentes, especialmente para viabilizar uma determinada integração vertical de grandes empresas nacionais e multinacionais. É o que podemos considerar de desdobramento do processo produtivo em nova fase do capitalismo. Há, portanto, uma expansão dos serviços que está ligada à disposição de absorver e assimilar as atividades modernas no âmbito particular do desenvolvimento de cada economia dos países que desenvolvem a sua formação econômica sustentada pelos princípios do capitalismo; isso porque a esfera da produção vem sofrendo modificações cujos objetivos se voltam para ampliar a quantidade do que se produz para atender a acumulação do capital nacional e internacional. Esse processo vem ocorrendo historicamente, a partir da condição de exigência de se separar os diferentes tipos de transformação das matérias-primas, iniciando-se as primeiras especializações das funções, em cujas entranhas, se desencadeiam as diversas divisões sociais do trabalho. (Lima; Rocha, 2009, p. 87 – 88)

trabalhador urbano e rural; gradualmente, esse processo vem se intensificando com o desenvolvimento das bases técnicas, culminando no atual nível de industrialização e modernização. Esta questão, embora tenha implicações de fundo sobre interesses na conjuntura educacional brasileira, não aprofundamos nesta dissertação para não desviar o foco da problemática a ser investigada.

Para tratar da política da BNCC assentada na base da lógica do capital, buscamos discorrer no âmbito das políticas educacionais, como se configura o tecido complexo que relaciona o mundo da produção, do trabalho e da educação, a partir de um sistema nacional comum curricular de educação para o povo brasileiro.

De acordo com Saviani, (2016, p. 22), historicamente, “a noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores”. Essa articulação, se deu no final dos anos de 1970, consolidando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, onde foi criado o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”, que em 1983, se transformou na “Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores” (CONARCFE). Em 1990, esta comissão se tornou a atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

Nesse sentido, ainda, segundo Saviani (2016, p. 22), foram realizados eventos por essa associação, e a ideia da “base comum nacional” foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se estabelecendo o entendimento de que tal ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, inicialmente, um princípio para orientar e inspirar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o território nacional.

Nesse processo, há uma contradição que pode ser identificada, que diz respeito a análise de que a proposta não poderia ser definida por um órgão governamental, nem por um intelectual de destaque e nem por uma única assembleia de educadores; a proposta deveria emergir de análises produzidas por profissionais da educação, em debates de experiências prévias, que possibilitasse ao médio prazo, chegar a um consenso sobre os aspectos fundamentais de conteúdo e forma, que precisavam servir como base para a formação dos profissionais da educação.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada em 20 de dezembro de 1996, incorporou tal ideia ao definir, no Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no Art. 64, que

a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”; estas proposições foram apresentadas sem, entretanto, explicitar o significado do que é “base comum nacional para o ensino.

Ao analisarmos a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”, respalda a interpretação de que a “base nacional comum” coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, já definiu, no Art. 4º, que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada [...]” (Brasil, 1996).

Ao que se apresenta, enquanto dados da realidade é que o encaminhamento da Base Comum Nacional Curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, relativa aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no Inciso IV do Art. 9º que atribui à União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. E o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor.

Mediante esta contradição, emerge, então, o seguinte questionamento: 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” para atender a política nacional de educação?

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação por parâmetros de aprendizagem nacionalmente, medida através 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, esse dado de realidade indica que a BNCC tem a função de ser uma nova norma para ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas por países que possuem domínio do capital internacional.

Sobre essa orientação, Saviani, (2012, p. 316 - 317), nos chama atenção sobre a circunstância que evidencia as limitações dessa tentativa, pois, a subordinação de toda organização e funcionamento da educação nacional à concepção de avaliação, baseada no modelo estadunidense, o que implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico sobre o papel que desempenha de um sistema de avaliação para atender a uma política social.

Essa subordinação que intervém na educação brasileira não foi forjada neste século que vivemos atualmente, mas foi fortemente marcada, principalmente por ajustes do capital, que tiveram que ocorrer, a partir da década de 80 do século passado. As políticas de educação, predominantemente aprisionadas em propostas de reformas para o plano escolar, alargou seu *locus* de ação para efetivar uma proposta de formação na Educação Básica, que pudesse atender aos interesses do capital.

O sistema capitalista sempre manteve seus objetivos ao longo da história, voltados para a acumulação do capital e para a sua própria reprodução enquanto sistema que avança mundialmente. As formas para conseguir este feito é que foram diferentes e de acordo com os momentos específicos de crises, como é o caso de se desenvolver pelo neoliberalismo, que tem uma reação teórica e política contra o Estado de bem-estar social. Segundo Nemeriano (2007, p. 29):

O Estado neoliberal é comandado pela burguesia internacional que acumula capital por meio da superexploração da força de trabalho, da perda de garantias sociais (conseguidas no Estado de bem-estar social) e das restrições das políticas sociais. Trata-se de um conjunto de políticas macroeconômicas impostas pelo reordenamento do sistema do capital: liberalização, desregulamentação e privatização. Medidas que isentam o Estado dos seus antigos papéis em relação a algumas atividades econômicas, sobretudo, às sociais, estas atingidas especialmente no campo da saúde e da educação: é o Estado “mínimo” para o social e “máximo” para o capital.

Pelo Estado neoliberal, novos processos de reestruturação produtiva chegaram como alternativa à crise do modelo taylorista-fordista, em favor de um novo padrão flexível de acumulação capitalista, provocando mudanças estruturais no mundo do trabalho e fazendo exigências para a indicação da formação de trabalhadores que pudessem ter habilidades para atender a flexibilidade e polivalência na produção do trabalho.

As exigências para atender a esse interesse se justificam pela formação que requer o trabalho em equipe e a mobilidade do(a) trabalhador(a) entre os diversos

postos no interior do processo produtivo e com perfil mais qualificado em determinadas competências e habilidades (Nomeriano, 2007, p. 30-31).

Em face dos diversos panoramas que engendram a formação que prepara os(as) trabalhadores(as), a partir da Educação Básica, o capital vem implementando uma profunda estruturação nas políticas educacionais para consolidar a sua base produtiva, buscando sempre quebrar entraves políticos, jurídicos e institucionais, que são erigidos em cada nação na base da formação econômica anterior.

A educação que poderia ser uma alavanca para promover o desenvolvimento, a partir de mudanças na sociedade, tornou-se instrumento de determinados estigmas da sociedade capitalista, que segundo Mészáros (2005, p. 15): “Fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. O que significa para esse pesquisador, que a educação “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.”

Essa lógica, que vem historicamente sendo institucionalizada, principalmente nos últimos cinquenta anos, serviu, segundo Mészáros (2005, p. 35), ao propósito de não somente fornecer os conhecimentos e os(as) trabalhadores(as) necessários à

máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa de gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (grifo do autor)

Há nesse propósito, aqueles trabalhadores(as), que precisam estar preparados para estar sob controle desse interesse que institui a ordem estabelecida na sociedade de classes, como é a brasileira.

Para Mészáros (2005, p. 43), as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com forte influência na educação pública, pois estas se encontram estritamente integradas na totalidade dos processos das políticas sociais; estas não podem ter o funcionamento adequado a partir de recursos financeiros, exceto se estiverem em sintonia com o que determinam as orientações gerais da própria política emanada do Estado.

Avançando em mais explicações, em vistas ao recorte do objeto de investigação proposto, seguimos no próximo capítulo, destacando o que engendra a Base Nacional Comum Curricular, quando promove orientação educacional baseada em competências e habilidades para formar a classe trabalhadora de maneira a atender determinado projeto de sociedade.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO PERÍODO DE 2017 A 2023

Neste capítulo, expomos, inicialmente, o que significa uma orientação educacional em competências e habilidades, como a que vem sendo proposta pela Base Nacional Comum Curricular, em vistas às contradições do ordenamento hegemônico da educação do Estado brasileiro, considerando o período de implantação e implementação, que corresponde ao período de 2017 a 2023.

No cenário mundial é possível identificar as diversas faces de reformas que caminham rumo à degradação dos serviços públicos. De modo mais aprofundado, foi a partir de 1990, com a Reforma do Estado, que foram materializados os indicativos neoliberais que consagraram a lógica do mercado globalizado no território nacional brasileiro. Com efeito, preservou-se a razão de ser do sistema capitalista, constituída com a colaboração de dispositivos alinhados aos interesses do grande mercado econômico. Consonante a isso, há o acirramento das teses neoliberais mais conservadores, nutrindo a agenda pós-moderna e liberal, resgatando e formulando políticas que dão atenção especial aos interesses do capital.

A educação nessa proposta, passa por processos de ajustes que firmam as ambições do capital pela manutenção do *status quo*, que segue indicando a necessidade do desenvolvimento tecnológico, cultural, social e econômico para atender às demandas da lógica produtivista e do consumo. Além disso, observa-se, na atualidade, o grande esforço do empresariado em disseminar entre as massas a ideia falaciosa da necessidade de manter a escola pública sob o arcabouço da escola privada. De modo oportuno, reverbera-se um discurso persuasivo indicando medidas de preparação do território da escola pública para a chegada da privatização, em uma manobra que objetiva o acesso e a apropriação de recursos públicos.

Cumprindo indagar, então, sobre a ênfase em reformas pensadas em conjunto com organismos internacionais e grupos privados que, diante do exposto, são incentivadas e lideradas pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e contam, principalmente, com o apoio do Banco Mundial (BM) e demais organismos ao redor do mundo.

A finalidade educativa pela perspectiva empresarial assume uma postura que aquece as implicações tecnicistas, gerando uma instabilidade na preservação dos direitos da classe trabalhadora. Essa manifestação está explícita na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), cuja aprovação para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental deu-se no ano de 2017, ficando à espera da aprovação da Reforma do Ensino Médio a parte da BNCC aplicada ao Ensino Médio – cujas bases foram aprovadas somente em 2018.

Sendo a Reforma do Estado a principal questão das políticas curriculares que direcionam o processo de ensino nas escolas, o currículo acaba sendo o instrumento mais cobiçado para a concretização dos interesses do capital com vistas à formação dos trabalhadores. Assim sendo, na ânsia pelo controle sobre o que se ensina para a classe trabalhadora, o currículo (principalmente o da escola pública) acaba sendo tema de debate e de projetos formulados por representantes ligados à extensão econômica empresarial.

Destarte, ao realizar um levantamento sobre o processo de construção da BNCC, ocorreu a participação ativa e até mesmo o patrocínio de grupos privados, que participaram na elaboração do documento, desde as suas primeiras discussões.¹³ Ressalta-se, neste ponto, que a primeira versão da base foi divulgada durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2015 e enviada aos profissionais da educação e interessados para consulta pública; neste primeiro esboço, a BNCC era centrada em “direitos e objetivos de aprendizagens” que indicavam aquilo que todos os alunos da educação básica deveriam aprender na escola.

Em resposta à consulta pública, em 2016, foi lançada a segunda versão dessa proposta, que estendeu a discussão a cinco regiões do país em audiências públicas, organizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), contando com o patrocínio e a participação de instituições privadas. Neste mesmo ano ocorreu um fato histórico nefasto, proveniente do contexto político, que foi *impeachment* de Dilma Rousseff, assumindo a presidência Michel Temer.

A passagem de Temer no governo federal foi marcada por um intenso acolhimento de representantes dos grupos privados nas discussões de diversos setores ligados aos serviços básicos, e aqui se incluem a educação e o próprio processo de aprovação do texto da BNCC. Em resposta à alteração de cargos do Conselho Nacional de Educação (CNE), cancelada pelo então presidente, houve a

¹³ A participação dos setores empresariais nas consultas e fóruns estaduais, ocorreu num segundo momento em que a BNCC foi colocada para ser analisada em linhas mais gerais.

celeridade no processo de análise e de aprovação do documento, que manteve em grande medida os indicativos do próprio Ministério da Educação (MEC), na época sob a direção de José Mendonça Bezerra Filho.

Em síntese, ressaltamos que, não por acaso, a BNCC (2017) foi pensada para direcionar os currículos de todo o território nacional para atender aos interesses da formação de trabalhadores(as), que estivessem aptos a se adaptarem às reformas que estavam em andamento. O documento apresenta-se aos(as) professores(as) e profissionais da educação acompanhado de “competências e habilidades”, indicando uma formação com enfoque ao mercado de trabalho e aos interesses do campo econômico, materializando, portanto, a forte ligação do setor privado na formulação dos currículos escolares.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

A partir dessa realidade, a pedagogia das competências tem assumido papel central nas proposições curriculares das escolas; isso porque a BNCC vem orientando para o ensino de dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a educação básica, “articulando-se na construção dos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

Este destaque é relevante para que possamos compor o quadro teórico do que se objetiva apresentar nesta produção dissertativa. Das considerações feitas até então, ressaltamos que este estudo, avança em pesquisa documental, considerando a possibilidade de analisar os fundamentos teóricos e práticos de ensino e aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017) e, concomitantemente, compreender os interesses políticos que a direcionam, na mesma medida em que se dedica a desvelar a ideologia e os interesses que perpassam a formulação de uma BNCC alicerçada na Pedagogia das Competências, a qual tem como principais patrocinadores, grupos do sistema privado, como já exposto nesta seção.

A seguir, avançamos em expor os fundamentos da pedagogia das competências, pautadas na lógica do interesse pela mercantilização da escola, que

tem imbricações objetivas em orientações da proposta da BNCC, que está em curso no Brasil.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A LÓGICA DA MERCANTILIZAÇÃO NA ESCOLA

No âmbito do gerenciamento das políticas educacionais voltadas para a esfera de orientações curriculares, a Base Nacional Comum Curricular encontrou um ambiente propício para a sua homologação e efetivação.

No período em que Michel Temer assumiu a presidência da república, foram assegurados lugares estratégicos para representantes do sistema privado, aliados do governo; entre as medidas instituídas, destaca-se a reestruturação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Comissão Bicameral que analisavam o documento em questão.

De início, a construção da BNCC justifica-se a partir da Constituição Federal de 1998, artigo 210, no qual consta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, art. 210). Na mesma medida, sustenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), nos artigos 26 e 64, que determinam que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, art. 26).

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, art. 64).

Entretanto, foi a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, em suas metas 2, 3, 7 e 15, que a base foi fomentada e apresentada como um projeto essencial para assegurar um currículo comum a todas as etapas da educação básica.

Em síntese, o PNE (2014):

[...] confirma a necessidade da base e define que a União, estados e municípios devem implantar os direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento que configuraram a BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2014, meta 2). No PNE, a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao Ideb (meta 7); e à formação de professores (meta 15). (Peroni, Caetano, 2015, p. 341).

Assim, mesmo não se tornando uma referência de caráter obrigatório, é preciso ainda neste processo considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para articular a BNCC à pedagogia das competências, haja vista que os PCNs foram uma tentativa de padronização do currículo pautado em competências que não obteve aceitação da comunidade escolar e de especialistas de áreas como a educação, currículo e políticas educacionais. Resgata-se, portanto, dos PCNs o retorno à pedagogia das competências no plano pedagógico, avaliativo, formativo e curricular contemplados na BNCC.

Para ampliarmos as discussões em torno da BNCC, precisamos considerar a concepção que rege este dispositivo, que tem sido associada à normatização de propostas que atingem o trabalho pedagógico: a pedagogia das competências.

Fundamentada nas teses do suíço Philippe Perrenoud, a pedagogia das competências, produz “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Assim sendo, para seus defensores, essa corrente articula aprendizagens úteis aos alunos para atender às exigências do mercado de trabalho, buscando acompanhar o movimento dinâmico das mudanças que perpassam esta sociedade.

Em síntese, a pedagogia das competências promove o trato com conhecimentos que estão relacionados à vida cotidiana, manifestando características pragmáticas e utilitárias, o que contribui expressivamente para a manutenção da força de trabalho do sistema capitalista. Em consequência disso, encontra-se alicerçada no plano das “pedagogias do aprender a aprender”, que segundo Duarte (2001), representa um conjunto de pedagogias hegemônicas, que estão enraizadas na proposta da escola nova¹⁴.

¹⁴ Os integrantes do movimento pela introdução da Escola Nova no Brasil se apropriaram do pragmatismo deweyano para configurar, entre outros, um conceito de democracia e de educação que servisse de base aos seus projetos políticos e pedagógicos, conferindo-lhes uma certa legitimidade dentro do debate político-educacional da época. O professor Anísio Teixeira vem sendo considerado, no âmbito da educação no Brasil, como o principal integrante do movimento escolanovista, que se deteve sobre esses temas e que se apropriou da filosofia da educação de John Dewey, produzindo teoricamente uma articulação entre o conceito de democracia, pragmatismo e Escola Nova.

Portanto, a proposta da pedagogia das competências naturaliza a adoção do projeto burguês, fragilizando a educação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora; tal medida tende a propiciar a oportunidade de impor limites ao desenvolvimento dos(as) trabalhadores(as), haja vista que a formação proposta nesta perspectiva objetiva a capacidade de adaptação do homem e da mulher ao modelo de produção da sociedade vigente.

Para esses fins, a proposta advoga por um currículo flexibilizado, composto de conhecimentos que se fazem úteis à vida cotidiana nas suas formas imediatas – não se promove, portanto, uma aproximação aos conhecimentos científicos sistematizados, tão necessários ao desenvolvimento humano nas suas formas mais evoluídas.

De modo a acrescentar, Orso (2003) explica que a fragmentação do saber ocorre pela forma em que se encontra organizada a sociedade e o modo de produzir a vida material em cada momento da história.

Quando surge a sociedade de classes o homem deixa de ser o centro e a qualidade do conhecimento e da sobrevivência passa a depender da posição social que a pessoa ocupa na divisão do trabalho. Nela, uns são instrumentalizados à produção e outros ao controle desta e dos meios de produção. Assim, fragmenta-se a produção, o conhecimento e o homem. Os que produzem não usufruem nem se reconhecem na produção. O conhecimento deixa de ser concebido como uma necessidade de socialização e passa a ser instrumento de controle, de poder e de lucro, isto é, seguindo a lógica do modo de produção, o conhecimento também é privatizado, mistificado e individualizado (Orso, 2003, p. 32).

O que identificamos é que os currículos escolares estão no centro de disputas políticas e ideológicas. A classe dominante busca assegurar, a partir da formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora, os seus interesses, controlando tudo aquilo que se ensina nas escolas públicas e privadas. É a partir dessa premissa que o currículo é considerado, enquanto um instrumento para perdurar interesses mais propensos aos interesses da classe dominante.

A ideologia mercadológica presente na BNCC faz avançar os mecanismos de controle sobre a subjetividade humana; sem embargo, o que se verifica a partir desse parâmetro é a proliferação da formação técnica de sujeitos treinados para fazer avançar o sistema que o explora. Para que isso se concretize, as elites concentram-se em controlar a formação das novas gerações de trabalhadores, a partir de aptidões pessoais e individuais, que, por meio das competências e habilidades, idealizam a

formação do homem polivalente, eficiente, ágil, flexível, que saiba manusear instrumentos de trabalho e que tenha facilidade de se adaptar a situações impostas.

A aquisição dessas habilidades é resultado de um processo de transmissão de determinados conhecimentos que mobilizam competências em um esquema propositalmente prático. Esses conhecimentos devem ser incorporados aos currículos escolares, possibilitando o desenvolvimento do “saber-fazer”, tendo em vista a “questão de se saber o que devem ter adquirido, os estudantes para serem capazes de fazer o que se espera que eles façam” (Ramos, 2006, p. 61).

Santos e Orso (2020) descrevem as competências e habilidades, enquanto meio de preservar a teoria do capital humano em pleno funcionamento, no sentido de manter o sujeito minimamente desenvolvido para atender ao perfil profissional para o mercado de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Ministério do Trabalho e Emprego (2002) descrevem o termo competências como sendo a,

capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho. Capacidade produtiva de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho real e demonstrado em determinado contexto de trabalho e que resulta não apenas da instrução, mas em grande medida, da experiência em situações concretas de exercício ocupacional (Glossário de termos técnicos, 2002, p. 22).

Não por acaso, a abordagem por competências é acolhida para reforçar o vínculo entre o quadro educacional e o mercado de trabalho, uma vez que articula formação humana com os interesses do capital para potencializar o aparelho produtivo. Por subsunção, essa linha tem reproduzido processos de competitividade entre empresas e trabalhadores, principalmente para a ocupação em determinados postos de trabalho. É nesse sentido que a abordagem por competências atua em prol dos interesses do capital em detrimento dos direitos e interesses da classe trabalhadora.

Diante dessas considerações, é notório perceber que não há qualquer indício de formação crítica e qualquer perspectiva de superação da sociedade capitalista; pelo contrário, o que se anseia é a perpetuação desta sociedade e de privilégios da classe dominante. Nesse sentido, ao analisarmos a BNCC, verificamos que os projetos de vida em destaque no documento buscam favorecer esse processo, a partir

dos princípios da racionalidade, do individualismo e do pragmatismo, preconizando valores como meritocracia e competitividade.

O projeto de sociedade que trata a BNCC tem o viés voltado a uma concepção pragmatista, enquadrada em “posicionamentos valorativos do lema aprender a aprender” (Duarte, 2001, p. 35). Entre os quatro posicionamentos valorativos elencados por este pesquisador, chama-nos atenção nesta exposição, o quarto posicionamento, que nutre a ideia de formar o indivíduo apto a se adaptar aos mecanismos de produção do trabalho da sociedade atual, assim:

[...] deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que é hoje tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2011, p. 47- 48).

Por influência da lógica do capital, a ideia de que o conhecimento transmitido há cinco anos atrás de nada serve, tem a justificativa de que este já não contribui para compor o quadro de aprendizagens essenciais voltados para a concretização e sucesso dos projetos de vida dos(as) alunos(as). Nessa propositura, firma-se a ideia de que o(a) aluno(a) deve estar em contínua busca pela atualização de conhecimentos técnicos e imediatistas para atender ao mercado de trabalho. Nessa lógica, entretanto, o que verificamos é que essa forma de atuação é, na verdade, uma forma de adaptação célere dos sujeitos às demandas do capital. É sob esses moldes que as políticas educacionais têm sido planejadas.

Reconhecemos os limites de uma proposta de currículo disciplinar, mas, no entanto, não trocamos nossas análises pela farsa da organização interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar, muitas vezes baseadas nos interesses utilitários e na realidade imediata e superficial dos indivíduos. Nossa crítica está na condição de como essas concepções colocam o conhecimento, extremamente utilitarista e imediatista na formação de crianças e jovens na Educação Básica.

Uma das questões que destacamos para não perder de vista, diz respeito aos limites do estudo disciplinar que são dados pelo próprio processo histórico do conhecimento e a sua superação está alicerçada na superação do capitalismo, segundo Malanchen (2016, p. 205),

Podemos afirmar, em tempos de escola e currículo, que a superação possível e relativa dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais precisa ser situada no processo histórico, pois não superaremos

plenamente no currículo o que ainda não foi superado socialmente. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, mas pela prática social como um todo.

Portanto, a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas, a proposta da teoria promovida pela Pedagogia Histórico-crítica. A sua defesa está em atender aos interesses das classes populares, o que significa a negação do currículo esvaziado. A partir dessa pedagogia é possível identificar uma proposta de contribuição para os movimentos organizados da educação buscar a superação do estado natural de educação e estabelecer, por meio da educação escolarizada, a sua segunda natureza, ou seja, de forma objetiva, via processo intencional, que o conteúdo aprendido faça parte do domínio do indivíduo e colabore para o seu desenvolvimento integral.

Partilhamos da defesa de Saviani pelo conhecimento científico como principal via de ação que objetiva o papel social da escola, que se promove pela elaboração de currículos. O currículo deve direcionar o trabalho com o saber objetivo, sistematizado e científico; logo, apropriado de fundamentação para a formação integral das crianças e jovens, precisa estar desvinculado de modismos pedagógicos. Trata-se de entender a escola como espaço de produção, de pesquisa e de conhecimento em níveis elevados.

Um dos fatores das críticas que endossamos à BNCC é o esvaziamento de conteúdos científicos, entendido como negação do compromisso com a ciência e com a formação dos sujeitos históricos. Nesse processo, nega-se, portanto, o conhecimento histórico da humanidade necessário ao desenvolvimento da capacidade crítica e à autonomia de pensamento para lutar por direitos (Frigotto, Motta, 2017, p. 357).

Ao retirar da escola os conhecimentos mais desenvolvidos, subjaz aos trabalhadores e futuras gerações uma formação que promove o desenvolvimento de uma visão de mundo restrita e incapaz de compreender e analisar de modo aprofundado as contradições existentes no sistema capitalista, chegando até mesmo a não se reconhecerem enquanto classe explorada.

Neste contexto, para além da superação dos processos formativos imediatos, a relação entre alunos(as) e o processo educativo deve promover a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos.

À medida com que as reformas educacionais foram organizadas e propagadas por instituições que advogam determinados sistemas de controles, voltados para atender aos interesses do capital, ocorreu o avanço por resoluções do Ministério da Educação, que não geraram situações favoráveis ao desenvolvimento dos currículos das escolas públicas.

Destarte o esforço dessa exposição argumentativa, que trata de fundamentos da BNCC e da pedagogia das competências, mediante a lógica instituída da mercantilização na escola, avançamos em traçar o perfil do ensino da Educação Física na BNCC, enquanto uma análise das contradições do enfoque em orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades para o Ensino Fundamental.

3.2 O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES DO ENFOQUE EM ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS BASEADAS EM COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Como já explicitamos, anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que visa nortear a organização curricular da educação básica brasileira, mas que está atrelado a uma política mais ampla que passamos a expor.

Como proposta de uma política educacional pública, a BNCC cumpre a sua função determinando os “conhecimentos, competências, habilidades e aprendizagens essenciais” para cada etapa da educação básica (Brasil, 2017). Esta foi homologada no ano de 2017 e prevista para ser implementada pelas escolas até o ano de 2020; a BNCC faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que determinou também a Reforma do Ensino Médio.

Pelo fato de que os índices no IDEB¹⁵ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estavam muito mais baixos do que o esperado, um dos principais argumentos destacados pelo MEC para a construção deste PNE, foi a necessidade de se construir uma educação de qualidade no Brasil. Para isso, acreditava-se que era preciso adicionar no PNE algumas reformas na educação básica do país, que servissem para construir uma educação de qualidade que aumentasse as notas no IDEB. Dentre

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

essas reformas, destaca-se a Reforma do Ensino Médio e o documento da BNCC para as disciplinas da Educação Básica.

Por fazer parte do PNE em curso, a BNCC tem uma estreita relação com a Reforma do Ensino Médio, que determina: a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola até o ano de 2022, de 800 para 1000 horas anuais; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como a Educação Física, Artes e Filosofia; a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma BNCC; e a elaboração dos itinerários formativos. Também foi determinada por esta Reforma a distribuição da carga horária dos três anos do Ensino Médio, onde 1200h serão destinados aos itinerários formativos, que poderão ser escolhidos por cada aluno. Os itinerários formativos são as áreas do conhecimento, projetos, oficinas etc., que se acrescentam na formação técnica e profissional.

Já a “formação geral básica”, termo determinado pelo MEC para a parte obrigatória do Ensino Médio, que está a cargo da BNCC, foi destinado 1.800h. Sobre essa questão, para o professor e pesquisador da UNICAMP, Freitas (2018), a BNCC “congela padrões de conteúdo a serem aplicados a todo o país” o que desconsidera as especificidades de cada região e alerta para o fato de que a carga horária do Ensino Médio definida para tratar as exigências da BNCC, corresponde a apenas 60% da carga horária total determinada para este período da escolarização. “Sendo assim, “60% daquilo que deve ser tratado pelas escolas, ficaria definido por esta BNCC, restando 40% adicional que poderiam ser destinados a tratar especificidades locais”. Mediante essas orientações, nesta seção da dissertação, indagamos: Como a área da Educação Física foi proposta para ser abordada pela BNCC?

Para responder a essa questão, voltamos no tempo que registra na história dos brasileiros(as) um fato que não pode ser sublimado, que foi o golpe político-jurídico de maio de 2016, quando a população brasileira assistiu atônita à retirada de seus direitos e a marcha para um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais, representados por técnicos da educação, apoiadores das políticas educacionais em curso, que transcorreram com caráter de promover reformas na educação brasileira.

Em abril de 2017, após a realização de alguns poucos seminários estaduais, veio a público a chamada terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), frustrando os setores que clamavam pelo diálogo, tais como, o Conselho Nacional de Educação, que promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em

dezembro daquele ano, aprovou o documento da BNCC sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo ministro da Educação da época.

Alardeado pelos seus artífices de ser um instrumento necessário para a melhoria da educação nacional, a análise imediata do texto pelos professores, evidenciou, na verdade, mais problemas do que fatores que promovessem a anunciada qualidade na educação brasileira.

Ao problematizar o que está proposto pela BNCC para a área de Educação Física, de imediato, foi possível identificar uma proposta que não dialoga com o atual estágio de desenvolvimento do conhecimento, produzido para o campo pedagógico que envolve o ensino da disciplina curricular. Nesse sentido, como já tratamos na sessão anterior, a pedagogia das competências ganhou espaço privilegiado e serviu como principal referência para a construção do currículo escolar.

Logo no primeiro parágrafo do texto introdutório, a BNCC marca a posição que pretende ocupar quando afirma literalmente, que se trata de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07).

Na proposta, é expressa de forma abrangente, a recuperação da tipologia dos conteúdos proposta por Coll (1997) quando coloca as aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (Brasil, 2017, p. 8).

Por conseguinte, contraditoriamente, a BNCC retoma a preocupação com a eficiência do ensino anunciada pela vertente tecnocrática. Tyler (1974), expressa essa proposta no que Perrenoud (1999, p. 27) define como competências

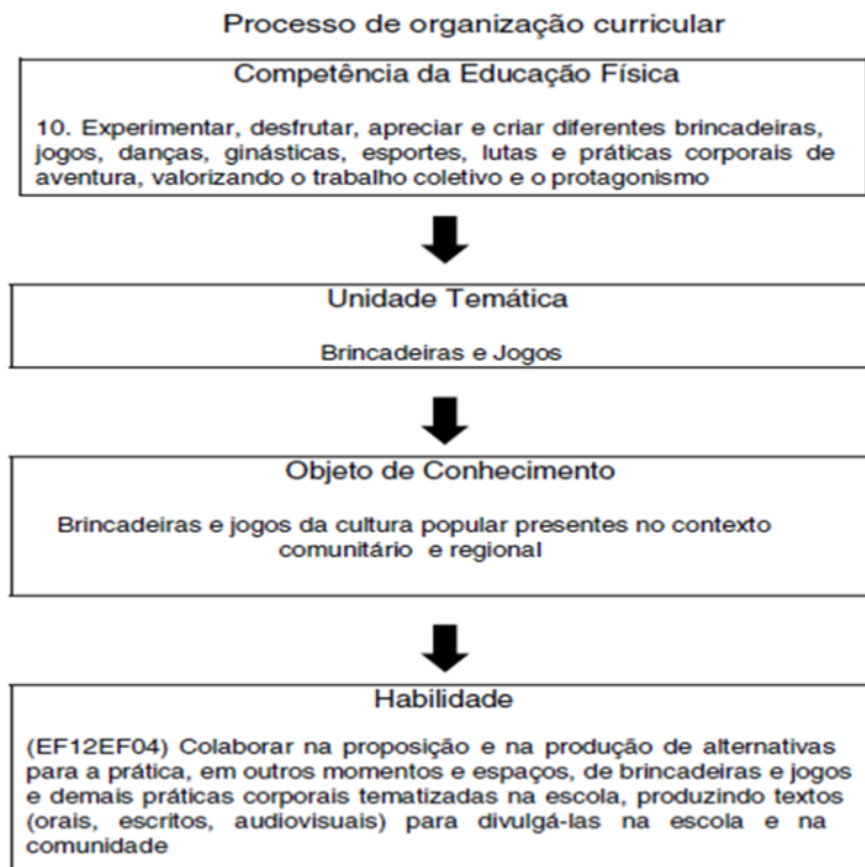
[...] um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

Na tentativa de justificar uma posição diante de orientações curriculares, a BNCC afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma

tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é adotado pelas avaliações internacionais. Pois bem, não é de hoje que Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, que vem promovendo os organismos internacionais, com avaliações padronizadas e currículos por competências.

O formato do texto apresenta competências gerais, por área e por componente curricular. Cada componente tem unidades temáticas que lhe são específicas, objetos de conhecimento que segmentam as unidades temáticas e, finalmente, habilidades decorrentes dos objetos de conhecimento. Na figura, abaixo, expomos como se apresenta o processo de organização curricular para a área de Educação Física.

Figura 01 – Processo de organização curricular para a área de Educação Física



Fonte: BNCC (2017, p. 184)

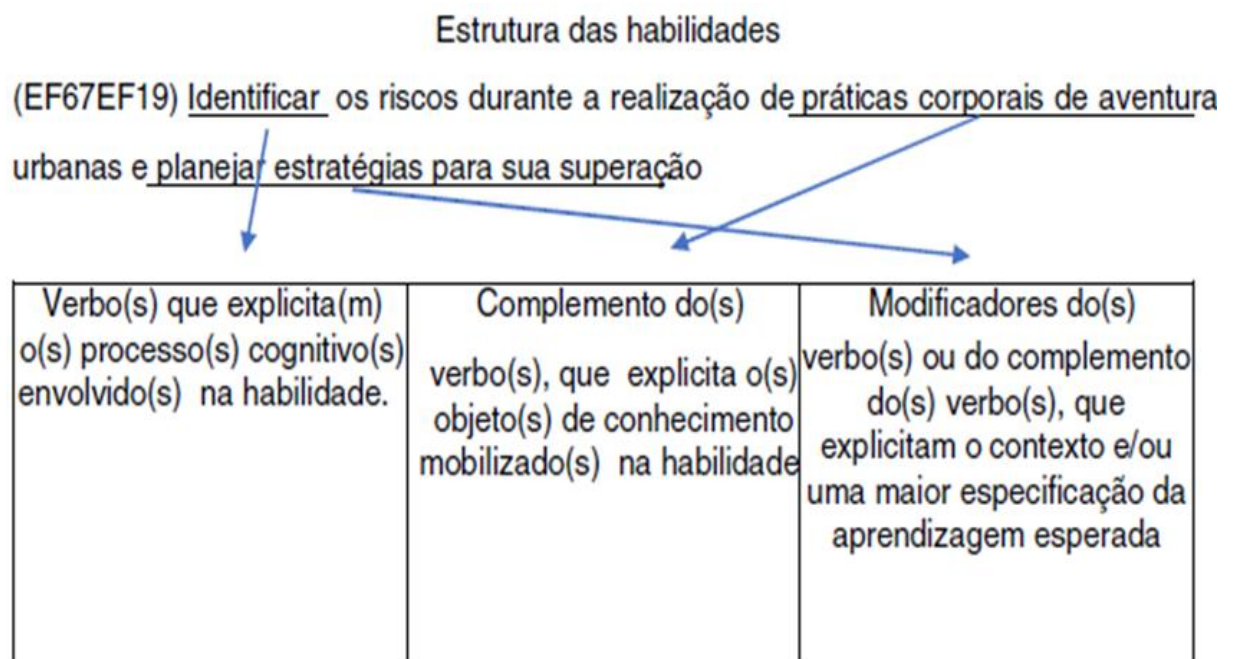
Ao menos, é assim que se encontra anunciada na BNCC a correspondência entre unidade temática, objeto de conhecimento e habilidades para orientar o ensino de Educação Física para o 1º e 2º anos. Observa-se que a indicação de competências é exposta na forma de objetivos, o que provoca conflito ao processo de objetivação

de ensino e aprendizagem. Vale destacar que esse é um momento da escolarização em que na maioria dos sistemas públicos e privados de ensino, vigora a docência de um só educador(a), atuando em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

Podemos observar nessa proposta, que a habilidade (aprendizagem essencial) prescrita, ao mencionar “brincadeiras, jogos e **demais práticas corporais** tematizadas na escola” (negrito nosso), extrapola o objeto de conhecimento e, até mesmo, a unidade temática. No que diz respeito à formulação das habilidades, esta proposta de currículo é claramente afetada pelo tecnicismo educacional.

Sobre essa proposta, Mager (1978) indaga: para quem o objetivo final deve expressar o comportamento final + condição + o critério ou o padrão de rendimento aceitável? Conforme o demonstramos na figura (2), a proposta da BNCC, tampouco hesitou em ressuscitar a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (1972), atribuindo-lhes uma nova roupagem. O psicólogo estadunidense hierarquizou as habilidades dos domínios cognitivo (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) e afetivo (recepção, resposta, valorização, organização e internalização de valores), que se apresentam, abaixo:

Figura 02 – Desenho da estrutura proposta para desenvolver habilidades



Fonte: BNCC (2017, p. 190)

Obs.: Setas produzidas pelo pesquisador para demonstração das relações entre as estruturas das habilidades e os verbos/ações.

Segundo o documento oficial da BNCC, a progressão das aprendizagens

[...] se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), que pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo --- sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes --- quanto aos objetos de conhecimento ---que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade ---, ou, ainda, aos modificadores --- que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (Brasil, 2017, p. 31).

Daí, não se pode atribuir ao acaso que as habilidades estabelecidas para o ensino de Educação Física priorizem os processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular). Num desequilíbrio flagrante, do outro lado da balança, figuram apenas experimentar e fruir.

Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino desse componente curricular, visam objetivar para a formação de crianças e adolescentes a perspectiva de ocuparem, quando se tornarem trabalhadores, simplesmente a função que levam e preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e incapazes de resolver problemas, desenvolveram a compreensão do mundo e, principalmente, a leitura crítica da realidade social, econômica e política.

Na BNCC há das dez páginas reservadas a explicitar a concepção de Educação Física; são uma folha e meia dedicado aos fundamentos epistemológicos e cinco folhas e meia preenchidas com definições das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e as três últimas páginas se dedicam a explicar as “dimensões do conhecimento”.

Essa distribuição instituída na BNCC revela muito sobre o viés limitador que foi adotado para atender ao processo de orientação do campo pedagógico; há explanações teóricas extensas que tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo; o(a) professor(a) fica sem saber, por exemplo, por que a Educação Física está na área das linguagens e o que isso significa. Ainda, identificamos que a falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal, que definem o objeto de estudo da área de Educação no currículo das escolas.

Sobre essa limitação de orientações pedagógicas da BNCC, Neira e Gramorelli (2017) denunciaram que o nível de compreensão de muitos termos empregados nos

textos, impactam diretamente no fazer dos professores; há um certo silenciamento, quando a necessidade de estar exposto os conteúdos de ensino, o que pode acarretar distorções na implementação do currículo.

Apesar de conceder uma atenção com caráter até exagerado sobre as práticas corporais, os argumentos pedagógicos são inconsistentes para atender as práticas de ensino e aprendizagem no âmbito das aulas.

A proposta se apresenta, buscando posicionar a Educação Física como componente que tematiza “em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2017, p. 211); esse conceito desloca a área do conhecimento da cultura corporal para o campo das linguagens, embora sugira que as práticas corporais sejam abordadas “como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”. Nessa proposta, podemos identificar uma contradição, quando está exposto a seguinte observação sobre as práticas corporais a serem ensinadas:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017, p. 211).

Ora, um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência. Nesse quesito, surge a primeira incoerência: por um lado, a BNCC ignora que manifestações pouco exigentes em termos motores, possam ser abordadas nas aulas de Educação Física, tais como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos.

A rigidez enunciada pela “organização interna (de maior ou menor grau)” parece desconhecer a plasticidade da culturais, possíveis de serem tratados pedagogicamente, considerando as possíveis ações constantes dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos. Isso acontece nos momentos de entrada, saída e intervalos da escola, dentro de casa, no quintal, na rua, condomínio etc. As pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto que vivem, sem que

seja necessário prender-se as regras ou procedimentos fixados para as práticas da cultura corporal.

Outro aspecto problemático da proposta reside na vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde. O documento desdenha que a ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética, etc. O próprio texto assume esse posicionamento ao afirmar que: “as práticas corporais são contextos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2017, p. 212). Assim, a significação das práticas corporais não se define oficialmente de forma arbitrária, pois se encontram na esfera do imponderável, faz parte do processo de negociação cultural que cada grupo social trava com os demais membros da sociedade.

Esse é um limite que o documento proposto tem de carência por um referencial sustentado por uma teoria pedagógica. Se o intento da Educação Física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão no âmbito da escola seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas para reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica. Paradoxalmente, segundo o discurso oficial, o *Ultimate Fight Championship* (UFC), os exercícios de preparação física, o mamulengo, pau de bandeira e muitas outras práticas corporais não poderão ser estudados na escola, dados que escapam aos parâmetros estipulados pela BNCC.

No tocante à organização do documento da BNCC no que se refere a área de Educação Física para o Ensino Fundamental, outra contradição identificada reside na variação dos critérios para definir os objetos de conhecimento a serem tratados pedagogicamente. Além de dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implantá-la, que são os(as) professores(as) nas escolas, essa opção contribui para fixar, apenas, significados às unidades temáticas, reduzindo a possibilidade de definição cultural dos conteúdos de ensino e aprendizagem, como vemos nas figuras 03 e 04 abaixo:

Figura 03 – Demonstração da tabela exposta na BNCC sobre correspondência entre Unidades temáticas e objetos do conhecimento, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental

Unidade temática	Objetos de conhecimento	
	1º e 2º anos	3º ao 5º anos
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: (BNCC, 2017, p. 229)

Partindo do princípio que qualquer critério para definir os objetos de conhecimento pode ser questionado, diversificá-lo sem esclarecer, justificar ou fundamentar as escolhas pode ser comprometedor. Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de natureza conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial).

Figura 04 - Demonstração da tabela exposta na BNCC sobre correspondência entre Unidades temáticas e objetos do conhecimento, referente aos anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática	Objetos do conhecimento	
	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: (BNCC, 2017, p. 229)

Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo desclassificação), enquanto Práticas corporais de aventuras se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (Brasil, 2017, p. 227).

O professor poderá perguntar: Por que, nos anos iniciais, a lógica adotada para distribuir os objetos de conhecimento dos jogos, brincadeiras, danças e lutas é a proximidade geográfica (do contexto comunitário para o mundo)? O que levou a separar aquelas de matriz africana e indígena? As crianças do 1º e 2º anos não sabem que as lutas existem, nem tampouco as práticas corporais de aventura ou os jogos eletrônicos? Os estudantes do 8º e 9º anos não jogam nem brincam? Por que o critério geográfico não foi empregado na definição dos objetos de conhecimento dos esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura? Por que nos anos finais a distribuição referente às danças foi modificada?

Sem responder essas questões, o documento se limita a dizer que:

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser o objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de **progressão do conhecimento** devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos (Brasil, 2017, p. 217, grifado pelo autor).

É curioso observar que a BNCC chama de “progressão do conhecimento” a mudança de brincadeiras populares do contexto regional para brincadeiras populares do Brasil. Como assim? Umas são mais complexas que as outras? No mesmo sentido, o documento recomenda que se avance, de danças urbanas para danças de salão, lutas do Brasil para lutas do mundo, práticas de aventura urbanas para práticas de aventura na natureza.

Em meio a essa miscelânea de proposições, coube ao esporte um modelo de classificação baseado na lógica do rendimento esportivo, sem espaço para significação cultural. No sentido oposto ao que se coloca para as outras práticas corporais, a seleção da modalidade esportiva a ser tematizada, encontra-se pré-fixada, independentemente do interesse dos sujeitos ou do contexto social que a prática se desenvolve na sociedade. Um esporte será de modalidade, com precisão, técnico-combinatório em qualquer lugar do Brasil, independentemente dos seus

praticantes. Um formato distinto foi adotado pelas demais práticas corporais, nas quais se veem indícios das influências da teorização pós-crítica da Educação Física.

Segundo a BNCC, a brincadeira “x” poderá ser regional para uns e nacional para outros. A depender do grupo, uma dança pode ser urbana ou de salão; não há empecilho se uma ginástica demonstrativa, ser considerada significada como ginástica de condicionamento ou vice-versa. Idiosincrasias à parte, considerando que a significação depende das experiências culturais de quem lê ou vivencia, enquanto uma prática corporal (Neira, 2016).

Algo bem diferente é proposto com a unidade temática esporte, dado a classificação adotada, pois esta fecha as possibilidades de negociação dos significados socioculturais. Determinado esporte sempre terá a sua modalidade definida, em qualquer lugar do país, independentemente dos grupos culturais que dele participam. Enfim, entre tantos critérios mais abertos aos modos de leitura dos sujeitos, resta saber por que a prevalência desse, que praticamente inviabiliza as escolhas dos professores.

Além do que, do ponto de vista epistemológico, essa classificação apresenta vários problemas, principalmente quando inserida numa proposta curricular. É fácil, por exemplo, constatar a sobreposição quando se compara a definição dos “esportes de combate”:

[...] reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc.) (Brasil, 2017, p. 215).

Assim como, a conceituação das lutas:

[...] focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (Brasil, 2017, p. 216).

Segundo a BNCC (2017, p. 229), “cabará ao professor do 8º e 9º ano tematizar esportes de combate e lutas do mundo”. No caso, vale a pergunta: Ele trabalhará com ambas, duplicará o tempo pedagógico destinado à mesma prática corporal ou dará

preferência à segunda? Nesse caso, abrirá espaço para modalidades esportivas de invasão, campo, taco, rede/parede?

No que se refere às habilidades previstas para o componente, a BNCC de Educação Física se aproxima da proposta de Bloom inspirada na racionalidade tyleriana, ao adotar a terminologia “dimensões do conhecimento” para orientar a redação das aprendizagens essenciais e estruturar a progressão tão desejada pelo MEC. Após elucidar o que entende por experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, era de se esperar que cada objeto de conhecimento gerasse habilidades correspondentes a todas as dimensões. Mas não foi isso o que aconteceu. Logo, aqui se tem mais uma incoerência.

Tomando como exemplo, os objetos de conhecimento destinados do 3º ao 5º ano, “Lutas do contexto comunitário regional” e “Lutas de matriz indígena e africana”, as habilidades se restringem a:

- (EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.
- (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.
- (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais (Brasil, 2017, p. 227).

Não foram estipuladas habilidades de reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário. Ao que parece, o privilégio concedido ao domínio cognitivo suplantou os demais. O fato não é uma exceção, nenhuma unidade temática e, por consequência, nenhum objeto de conhecimento foram contemplados com habilidades referentes a todas as “dimensões” anunciadas. E o pior, salvo quatro honrosas exceções, o protagonismo comunitário foi desprezado. O desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento e, principalmente, das habilidades pode induzir o professor a dedicar tempos pedagógicos distintos para cada unidade temática. Surpreendentemente, o esporte figura hegemônico num documento que suscitaria a justiça curricular caso o ordenamento fosse paritário.

Figura 05 – Representação quantitativa de objeto de conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental

Quantidade de objetos do conhecimento e habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental				
Unidade temática	6º e 7º anos		8º ao 9º anos	
	Objetos de conhecimento	Habilidades	Objetos de conhecimento	Habilidades
Brincadeiras e jogos	1	2	0	0
Esportes	4	5	4	6
Ginásticas	1	3	2	5
Danças	1	3	1	4
Lutas	1	4	1	3
Práticas corporais de aventura	1	4	1	3

Fonte: BNCC (2017, p.189)

Acrescentando mais uma ao rol de incoerências, a redação da BNCC com a proposta de desenvolver várias habilidades, denota a tentativa de aglutinar, de um lado, o objeto de conhecimento e, de outro, as dimensões, considerando:

- (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade (Brasil, 2017, p. 225).
- (EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem (Brasil, 2017, p. 227).
- (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate (Brasil, 2017, p. 235).

Coloquemo-nos no lugar do(a) professor(a) que ensina, por exemplo: Para que seus alunos desenvolvam a habilidade EF12EF04, ele deverá tematizar, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, brincadeiras, jogos e as demais práticas corporais. No caso seguinte, as crianças deverão experimentar, criar e fruir todas as danças e, no último, espera-se que os estudantes concluam o Ensino Fundamental com capacidade de identificar os elementos técnicos e técnico-táticos e diferenciar uma grande quantidade de modalidades esportivas com base na lógica interna. Se, na primeira situação, o período disponível para as aulas de Educação Física é

insuficiente, a segunda situação requer muito mais tempo e condições e, na terceira, o nível de exigência torna essa proeza inalcançável para muitos(as) professores(as), quiçá para os estudantes. Parece inegável que a junção de duas ou mais dimensões do conhecimento ou objetos em uma mesma habilidade, torna-a incompreensível ou inalcançável de ser apreendida.

Um último ponto a ser considerado é o desinteresse com a proposição de habilidades que problematizem a produção das diferenças com relação às práticas corporais e seus representantes. O atual estágio dos conhecimentos sobre o assunto tornou possível compreender as práticas corporais como textos da cultura impregnados pelos marcadores de classe, gênero, etnia, religião etc.

Não é à toa o repúdio ou a exaltação a certas manifestações com base nos grupos sociais que as criaram e recriaram. Em função disso, desconstruir as representações de certas manifestações culturais é responsabilidade de uma proposta pedagógica de Educação Física que esteja inserida na área de linguagens (Neira, 2018).

Em geral, os discursos mostraram-se essencialistas ao fixar e depreciar a ginástica rítmica, enquanto manifestação feminina, o maracatu como coisa do demônio e o *funk* e a capoeira como produtos que veiculam valores inadequados. Considerando a inserção na BNCC do ensino de Educação Física na área das linguagens e que muitos professores enfrentam diariamente, são conflitos de significação dos temas abordados nas aulas, o silêncio sobre o assunto só pode ser visto como incoerência

Por fim, para contrapor este estudo a esta abordagem, no sentido de indicar uma alternativa que supere as concepções hegemônicas de educação que vem sendo abraçadas pela área de Educação Física, destacamos no próximo capítulo a possibilidade de ser tratado a fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, sabendo que se trata de uma corrente contra hegemônica pautada no materialismo histórico-dialético, que prima pela formação *omnilateral*.

4 BASES TEÓRICAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES ADVINDAS DA BNCC

Inicialmente, definimos as concepções de homem e mulher, educação e currículo, a partir da pedagogia histórico-crítica com o objetivo de fundamentar o entendimento sobre a possibilidade de uma proposta de formação humana que se contraponha ao que vem sendo instituído pela BNCC no Brasil.

Precisamos, primeiramente, discutir como o ser humano torna-se homem e mulher, destacando, portanto, que a educação é uma atividade especificamente humana e que se confunde com a origem e o desenvolvimento do próprio homem, ou seja, “é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (Saviani, 2005, p. 224).

Para entendermos a relação dialética entre o homem e a educação, é necessário discutir a organização, as mediações e as determinações da educação na luta de classes na sociedade capitalista, entendendo, portanto, como o homem e a mulher, em sua perspectiva histórica, constrói a sua própria existência. Nesse sentido, Markus (1974) define homem e a mulher como parte da natureza, que apenas se destaca perante os demais seres naturais pelo desenvolvimento do trabalho, destacando-o como sua atividade vital, conforme explicita,

O homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõe de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica [...] o que diferencia o homem do animal deve ser procurado, em primeiro lugar, no que diferencia as atividades vitais de ambos. A atividade vital específica do homem é o trabalho, enquanto a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários. (Markus, 1974, p. 82).

É o trabalho que diferencia os homens e mulheres dos demais seres vivos, ou, propriamente, dos animais, entendendo que o homem e a mulher agem sobre a sua existência, modificando e adequando o meio em que vive segundo as suas necessidades, diferentemente dos animais, que apenas se adaptam à realidade em que estão inseridos. Segundo Saviani (2013, p. 11), o homem “em lugar de adaptar-se à natureza, tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho”. Saviani

(2005, p. 225) completa, “pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana”.¹⁶

Esse processo de produção humana implica a produção de bens materiais e não materiais: O primeiro refere-se à produção da subsistência material, ou seja, utensílios cada vez mais complexos para uso e desenvolvimento da humanidade; o segundo é a produção das ideias, conceitos e valores, ou seja, é a antecipação dos objetos reais, “obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material” (Saviani, 2013, p. 12).

É, portanto, a partir do trabalho que o homem e a mulher retiram da natureza todos os elementos para a sua subsistência e, concomitantemente, transforma-a segundo os seus interesses e necessidades, criando o mundo humano, sua própria cultura e a si próprio – em outras palavras, para seu desenvolvimento, precisa criar condições materiais, via trabalho material, para o aprimoramento de sua própria existência. No entanto, toda a produção material por estes elaborada precisa da antecipação via ideias, conceitos e valores, o que leva ao trabalho não material, ou seja, à educação propriamente dita ou à necessidade histórica da educação para o desenvolvimento da humanidade por meio do trabalho.

Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento do homem e da mulher está relacionado à educação, já que estes precisam ser humanizados, entendendo que “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade” (Leontiev, 1978, p. 264), mas é a “apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (idem, p. 266), isto é, a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade que pode levar ao desenvolvimento das suas aptidões motoras e intelectuais e isso é dado a partir da educação.

Conforme destaca Saviani (2005), os homens e mulheres são aquilo que eles próprios produzem em sua ação sobre a natureza. Portanto, se o homem e a mulher não têm sua exigência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, estes necessitam aprender a produzi-la, necessitam aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque, também, se diz que a educação é uma atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação. (Saviani, 2005, p. 246)

¹⁶ Nas referências de citações diretas do pesquisador Saviani, destacamos que a compreensão da categoria homem, também engloba a concepção de mulher.

A partir do entendimento das concepções de homem e de mulher na relação com a educação, a qual discutimos anteriormente, buscamos sistematizar a concepção de currículo a partir do que aponta a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, os objetivos, os condicionantes e principais perspectivas importantes à organização curricular alinhada com a essa perspectiva unitária de educação e na busca pela superação da sociedade de classes.

Nesse sentido, Saviani (2013), no texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, publicado pela primeira vez em 1984, inicia o debate sobre currículo escolar assinalando a necessidade e a importância de determinados conteúdos serem assimilados pelos indivíduos mediante as formas adequadas de transmissão e apropriação. Conforme este pesquisador:

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2013, p. 13).

Portanto, à escola cabe organizar quais os “conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano” (Malanchen, 2016, p. 171), além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo, para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, a formação humana e da sociedade.

Trata-se de pensar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas disciplinas e faixa etária, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e evolução intelectual nos níveis mais altos. É, portanto, necessário que a escola se concentre no entendimento do currículo como “conjunto das atividades nucleares” (Saviani, 2016, p. 57), ou seja, que tenha como currículo as atividades que são próprias para a aquisição do saber elaborado, ao estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte.

Entendemos que a organização dos conteúdos nucleares, de forma lógica e sistematizada, pode objetivar a transformação do aluno. Segundo Duarte (2016), o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Segundo o próprio pesquisador:

O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (Duarte, 2016, p. 95).

Dessa forma, a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do cidadão que irá não apenas viver na sociedade, mas também participar dela de forma ativa e consciente. Essa é a nossa defesa do currículo, a formação humana em sua integralidade, a partir do estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência, e o estudo das artes, como forma e expressão de liberdade e ao mesmo tempo a expropriação e representação da realidade (Duarte, 2016).

Mediante estes impasses, nos reportamos a outras possibilidades de indicadores para identificar os conteúdos básicos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio; tomamos como referência a abordagem de Saviani acerca do trabalho como princípio educativo, que nos mostra que:

De modo geral podemos considerar que esse conceito compreende três significados: Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (Saviani, 2016, p. 24)

Nessa proposta damos enfoque à formação do Ensino Fundamental, tendo como atividade-guia, a *atividade de estudo*.

Tomando como referência as reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, Saviani (2014, p. 66-74), dialoga, a partir a conformação do sistema de ensino, tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual, levando em conta que o entendimento gramsciano da escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a Educação Básica.

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como a sociedade atual está organizada serve como referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um arcabouço mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida em sociedade.

Esse arcabouço inclui a matemática e a linguagem escrita, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia.

É dessa forma que se configura o currículo da escola que promove o Ensino Fundamental, consolidado por um conjunto de atividades culturais e conhecimentos científicos que se apresentam como disciplinas curriculares, que englobam a Educação Artística e a Educação Física.

Com o estudo e prática das artes, em continuidade com as atividades já desenvolvidas na Educação Infantil, a Educação Artística promove-se para no Ensino Fundamental, não apenas a objetivação das várias expressões criativas artísticas, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade; a Educação Física tratada nos currículos ao longo do processo de escolarização, permite aos estudantes assumirem, de forma progressiva, a condição de domínio dos movimento da corporeidade, adquirindo uma cultura corporal, que ao longo da história da humanidade foi sendo elaborada; na escola, tanto deve ter espaço para o desenvolvimento de movimentos corporais, que foram sistematizados em conteúdos, tais como: ginástica, esportes, lutas, dança e capoeira, como se desenvolve a capacidade de contenção do movimento corporal, exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual de ler e escrever.

Assim, ratifica-se que a base em que se assenta a estrutura do Ensino Fundamental, promove-se o princípio educativo do trabalho, que propicia o desenvolvimento humano.

A partir das reflexões de Gramsci, Saviani (2016, p. 26) nos mostra como o estudo das ciências naturais, visa introduzir as crianças na “*societas rerum*” e pelas ciências sociais elas são introduzidas na “*societas hominum*”:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo... (Gramsci apud Saviani, 1968, p. 130).

Sendo o princípio do trabalho inseparável do que a escola promove no Ensino Fundamental, a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho pedagógico orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade.

Aprender a ler, escrever e contar e dominar outros conhecimentos que a escola orienta nos currículos, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação de atividades pelo trabalho, cujos conhecimentos básicos são provenientes de conhecimentos científicos, que se aplicam no âmbito da vida na sociedade.

Na definição da BNCC, deve-se levar em consideração o problema do conteúdo educacional a ser desenvolvido em todo o sistema de ensino, buscando uma aproximação entre o trabalho pedagógico e o conceito de trabalho como princípio educativo. A partir de uma análise da LDB, percebemos que a educação tem como objetivo pleno, o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e o qualificando para o trabalho.

Nesta proposição objetiva para o Ensino Fundamental, existe uma profunda contradição, diante da proposta da BNCC, que orienta a estrutura dos currículos para as escolas, pautados em competências e habilidades; nesta proposição, não é possível alcançar tal objetivo, uma vez que, tal estruturação não permite o pleno desenvolvimento pessoal e uma formação crítica e cidadã para a vida numa sociedade, que precisa superar os antagonismos entre as classes sociais.

A educação a ser ministrada pelo Ensino Fundamental precisa dar acesso aos fundamentos e pressupostos, que tornam possível a compreensão dos princípios

científicos e dos processos que tornam possível a vida cidadã. Concordamos com Saviani (2016, p. 30), quando afirma que

É preciso operar um giro na formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de uma forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá que enfrentar. Somente assim, será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Para que a educação alcance este caráter superador, seus princípios orientadores não podem continuar seguindo a lógica do capital; é necessário que a educação, ocorra com práticas educacionais mais abrangentes. Assim, se

os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (Mészáros, 2005, p. 59)

Dessa forma, para haver a superação de uma formação humana unilateral, nesse contexto, as teorias pedagógicas e os sistemas de educação, precisam assumir uma práxis fundada na realidade, que não separe as condições de existência dos indivíduos entre si. Para a formação humana *omnilateral*, também se exige a superação da ruptura entre os ensinamentos científicos, destinados às classes dominantes e os relacionados ao trabalho que assume os assalariados que vivem em condições mínimas de produção da vida.

É justamente essa conotação adotada na Pedagogia Histórico-Crítica, que se faz necessária ser adotada pelos(as) professores(as), enquanto uma concepção pedagógica necessária para a escola que atende os filhos da classe trabalhadora, superando em meio as contradições da realidade que vem sendo imposta pela BNCC.

O não acesso ao conhecimento historicamente elaborado, a não superação do senso comum, podem gerar estado de dominação. A forma com que o Estado vem orientando as políticas de ensino, são dominantes, hegemônicas e nunca neutras de interesses. Portanto, estas são leituras indispensáveis aos professores e professoras que pretendem colocar a educação à serviço dos filhos da classe trabalhadora.

É nesta proposição de promover esclarecimentos, que a construção do conhecimento e a consciência política crítica de professores(as) e alunos(as), se desenvolve, pela práxis¹⁷, considerando que conhecimentos científicos resultam de campos em disputa nas políticas educacionais brasileiras. Destarte, cabe à escola, numa sociedade tão excludente como a nossa, transmitir aos alunos e alunas, o conhecimento científico sistematizado e acumulado, que não é exclusivo da classe burguesa.

Concordamos com Santos (2022, p. 98-99), quando afirma que:

Ao obstaculizar ou negar o conhecimento e impedir a compreensão objetiva da realidade à classe trabalhadora, o capital reforça a expropriação do saber, restando, portanto, pensar em um processo educativo que articule o conhecimento e a formação da consciência crítica com os interesses dos(as) trabalhadores(as).

A formação humana transcende a noção de agir do homem para assegurar a subsistência e alcançar o processo de conhecimento, a realização individual e também a dimensão social. Nesse processo, impõe-se ao homem o desenvolvimento individual e coletivo, ou seja, a possibilidade de se desenvolver e interagir com todos os seus atributos, com o mundo coletivo à sua volta, como possibilidade de alcançar satisfação e realização pelo trabalho. Ocorre que, na dimensão capitalista, os sentidos dos indivíduos estão submetidos à lógica do capital e mesmo essa possibilidade de satisfação se subjeta a novas necessidades e sacrifícios criando uma dependência que os desvia do objetivo inicial como fonte de gozo e realização. (Ramos, 2001, p. 26-27)

Assim, compreendemos, enquanto professor do Ensino Fundamental, que a concepção de educação deve se pautar na perspectiva de uma formação humana *omnilateral*, na qual a formação para o trabalho para a produção da vida esteja interligada, considerando que a existência humana é produzida pelo trabalho, meio pelo qual o homem interage com os seus semelhantes e desenvolve as relações econômicas e sociais. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica tem apontado caminhos de superação, conforme fizemos o esforço de trazer algumas pistas neste capítulo.

¹⁷ A práxis, segundo Bottomore (292-293) é considerada como “[...] forma especificamente humana do ser do homem, como atividade livre e criadora e auto-criadora”. Para este pesquisador “o homem e a mulher podem ser considerados, seres da práxis, entendida a expressão como um conceito central do marxismo. Portanto, refere-se em geral, “a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx”; é por meio da práxis (conhecimento teórico-prático), que o homem e a mulher transformam a sua realidade, considerando as condições objetivas dadas e amadurecidas.

5 O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – 2017 A 2023

Neste capítulo, expomos como foi realizada a análise de 6 dissertações e 03 teses, considerando o movimento das categorias de análise indicadas no presente trabalho e o movimento do pensamento aplicado a partir das categorias da dialética: limites, contradições e possibilidades.

A revisão bibliográfica, alicerçada nos capítulos teóricos que antecedem a este capítulo, teve como objetivo, contribuir para esse momento investigativo, considerando a necessidade de responder com totalidade a problemática levantada no capítulo inicial desta dissertação.

Para atender ao processo descrito no caminho teórico-metodológico da introdução desta dissertação, expomos duas seções. A primeira, apresentamos uma sistematização de elementos que caracterizam as nove produções identificadas e analisadas; a segunda seção, expomos uma sistematização de elementos encontrados sobre o que dizem os(as) pesquisadores(as) do *stricto sensu* sobre competências e habilidades implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA QUE TRATA DA BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise que promoveu a caracterização bibliométrica das 9 (nove) produções para sistematizar quantitativamente a pesquisa, serviram para mensurar suas contribuições para a ampliação do conhecimento científico sobre a temática em voga. As informações foram expostas em tabelas com a finalidade de evidenciar as especificidades das pesquisas, considerando a investigação pelo balanço da produção do conhecimento: quantidade da produção analisada, ano de depósito, regiões do Brasil, localização dos PPG e categorias que evidenciam aspectos das IES e Programas de Pós-Graduação.

A tabela, a seguir, expõe o balanço de produção *stricto sensu*, em relação ao tipo e sua quantificação:

Tabela 01 - Quantificação das produções que compõem o balanço da produção do conhecimento stricto sensu na pesquisa

TIPO DE PRODUÇÃO	QUANTIDADE	PERCENTUAL
TESE	03	33,33%
DISSERTAÇÃO	06	66,67%
TOTAL	09	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir do levantamento das produções stricto sensu, referente ao quadro 01.

A tabela acima, aponta que os(as) pesquisadores(as) iniciantes dos programas de pós-graduação stricto sensu são os que mais tem investigado as categorias relacionadas com a pesquisa proposta. Enquanto as teses representam 33% (trinta e três por cento) do total, as dissertações importam em 66% (sessenta e seis por cento).

Considerando, entretanto, que a implementação da BNCC, aconteceu efetivamente a partir de 2017, percebe-se a compatibilidade entre a quantidade de produções concluídas e o período de duração do curso de cada programa de pós-graduação.

A tabela 02, por sua vez, evidencia que nos anos de 2018, 2021 e 2022, foram os que os pesquisadores(as) mais apresentaram suas produções. Podemos considerar como fator preponderante para isso, a implementação definitiva da BNCC, o que, certamente, trouxe elementos para levantar as pesquisas.

Tabela 02 - Identificação do ano de defesa das 09 (nove) dissertações e teses que compõem o processo de balanço da produção do conhecimento

ANO DAS PRODUÇÕES	QUANTIDADE	PERCENTUAL
2017	01	11%
2018	02	22%
2019	01	11%
2020	02	22%
2021	02	22%
2022	01	11%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir do levantamento das produções stricto sensu, referente ao quadro 01.

A tabela 03, abaixo, apresenta a distribuição das 09 produções stricto sensu por regiões do país. As regiões Nordeste e Sul, são as que mais produzem trabalhos

acadêmicos, representando 66% (sessenta e seis por cento) do total das produções analisadas, sendo 33% (trinta e três por cento) em cada uma. A região Sudeste, representa 22% (vinte e dois por cento) do total de produções, seguida da região Centro-oeste, com 11% (onze por cento) do total de produções. Já na região Norte, não foram encontradas produções dentro do período desse estudo, representando um total de 0% (zero por cento).

Tabela 03 - Quantificação das produções *stricto sensu* que compõem o balanço da produção do conhecimento nesta investigação

REGIÕES	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
CENTRO OESTE	01	11%
NORDESTE	03	33%
NORTE	0	0%
SUDESTE	02	22%
SUL	03	33%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir do levantamento das produções *stricto sensu*, referente ao quadro 01.

Apesar da região Nordeste, representar um desfavorecimento em relação a um índice de renda per capita desfavorável à manutenção das condições socioeconômicas da população, observamos que essa região, possui uma quantidade significativa de produções acadêmicas, ou seja, 33% (trinta e três por cento), ocupando a primeira posição entre as regiões, o que demonstra o crescente interesse nas pesquisas para a superação dessa realidade. Esse aspecto, demonstra um contraponto muito interessante com a região Sul, que também representa 33% (trinta e três por cento) das produções. Contudo, essa região se caracteriza pelo alto índice de desenvolvimento socioeconômico e, por isso, o índice de produções acadêmicas se mostra compatível com a concentração de universidades e institutos de pesquisas nos estados sulistas

A região Sudeste, ocupa a segunda posição em relação às produções, representando um percentual de 22% (vinte e dois por cento). Essa região concentra, além da maioria da população brasileira, os maiores índices de desenvolvimento econômico, formação educacional da população e de maior índice de oferta de programas *stricto sensu*. Apesar desses indicadores, favoráveis à expressão de uma

região mais privilegiada, para esse estudo, a diferença em relação a outras regiões do país não surpreende.

A região Centro-oeste, ocupa a quarta posição em quantidade de produções *stricto sensu*, com 11% (onze por cento), superando apenas o percentual da região Norte. O número relativamente baixo de produções nesta região, pode ser indicativo um de menor investimento em pesquisas acadêmicas em comparação com as demais regiões do país

A tabela 04, a seguir, confirma o que foi demonstrado na tabela 03: a região Nordeste, além de ser a que mais tem produções científicas, é também, a que mais produz conhecimentos originais e aprofundados na forma de teses com 66% (sessenta e seis por cento). Na sequência, a Sudeste, produz 33% (trinta e três por cento) das teses.

Em relação à produção de dissertações, a região Sul, se destaca com 50% (cinquenta por cento) do total das produções, seguida pelas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-oeste, com 16% (dezesesseis por cento) do total das dissertações. Já para região Norte, não foram encontradas produções, totalizando 0% (zero por cento). Os dados permitem revelar que o interesse inicial pela investigação está se disseminando entre as instituições científicas dos estados brasileiros.

Tabela 04 - Identificação dos tipos de cada uma das 9 (nove) produções científicas considerando as regiões geográficas brasileiras em que foram produzidas

REGIÕES BRASILEIRAS	QTDE. TESES	PERCENTUAL	QTDE. DISSERTAÇÕES	PERCENTUAL (%)
NORDESTE	02	66%	01	16%
SUL	0	0%	03	50%
SUDESTE	1	33%	01	16%
CENTRO OESTE	0	0%	01	16%
NORTE	0	0%	0	0%
TOTAL	03	100%	06	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir do levantamento das produções *stricto sensu*, referente ao quadro 01.

A tabela 05, abaixo, demonstra a importância do ensino público na produção do conhecimento científico no Brasil, apesar das investidas contrárias de setores do governo contra o desenvolvimento da pesquisa no ensino público da Pós-Graduação.

Essa realidade é confirmada ao observarmos que 100% (cem por cento) das produções, foram elaboradas em Programas de Pós-Graduação patrocinados por instituições públicas, sendo 5 IES, 55% (cinquenta e cinco por cento) por programas federais e 4 IES, 44% (quarenta e quatro por cento) por programas estaduais.

Tabela 05 - Identificação das Instituições de Ensino Superior em que foram produzidas as 9 (nove) Teses e Dissertações

IES	PÚBLICAS		PRIVADAS
PERCENTUAL (%)	100%		0%
	FEDERAL	ESTADUAL	
	55%	44%	
TOTAL	5	4	0

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir do levantamento das produções *stricto sensu*, referente ao quadro 01.

A tabela 06, evidencia que os programas de Pós-Graduação em educação foram os que mais trataram dos temas investigados nesta pesquisa, representando 77% (setenta e sete por cento) do total, incluídos os PPG em Educação/ PPG *Stricto Sensu* em Educação / PPG em Educação Básica / PPG em Educação Escolar. Em seguida os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física, cada um deles representando 22% (vinte e dois por cento) das produções científicas.

Tabela 06 - Identificação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em que foram produzidas as 9 (nove) Teses e Dissertações

PROGRAMAS <i>STRICTO SENSU</i>	QUANTIDADE	PERCENTUAL (%)
EDUCAÇÃO	07	77%
EDUCAÇÃO FÍSICA	02	22%
TOTAL	09	100%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir do levantamento das produções *stricto sensu*, referente ao quadro 01.

Os números revelam que as categorias relacionadas à educação, Educação Física, BNCC e pedagogia das competências despertam predominantemente o interesse em pesquisas nas áreas de educação. É fundamental considerar, também, que existem poucos Programas de Pós-Graduação específicos para a área de Educação Física, sobretudo na área da licenciatura, o que evidencia o baixo número de pesquisas relacionadas ao nosso estudo em detrimento do número elevado nos PPG em educação no Brasil.

Considerando o avançar desta investigação, na seção seguinte, destacamos unidades de registros, identificados e extraídos da produção do conhecimento *stricto sensu*, em vistas a necessidade de sofrer análise, considerando o que dizem os(as) pesquisadores(as) sobre as competências e habilidades orientadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental.

5.2 O QUE APONTAM OS(AS) PESQUISADORES(AS) DO *STRICTO SENSU* SOBRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES IMPLEMENTADAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, em vistas aos objetos das nove pesquisas levantadas para análise, destacamos a partir de uma leitura de totalidade, unidades de registros, que nos permitiram realizar uma análise sobre competências e habilidades implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, considerando aspectos tratados pelos(as) pesquisadores(s).

Para além da crítica a realidade da proposta de ensino do componente Educação Física orientada pela BNCC pela via de competências e habilidades, para avançar na compreensão da totalidade concreta do objeto problematizado, avançamos em levantar elementos que dão resposta por fatos e informações levantados em registros de nove produções *stricto sensu*, considerando nexos e relações; isto é, nessa proposição de realidade foi possível compreender e explicar um todo estruturado em curso em seu desenvolvimento histórico, considerado o recorte temporal proposto para ser investigado – 2017 a 2023.

Iniciamos, expomos estruturas textuais do próprio documento da BNCC, em forma de citações longas para dar visibilidade ao que os pesquisadores tratam em suas análises; nesse processo, ainda necessitamos dialogar com pesquisadores da

Pedagogia Histórico-Crítica; em seguida, expomos unidades de registros extraídas das nove produções de dissertações e teses, enquanto destaque para atender ao processo de análise proposto.

Segundo a BNCC, o componente curricular Educação Física, no Ensino Fundamental, deve garantir aos alunos o desenvolvimento de 11 competências:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
4. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
5. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
6. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
7. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
8. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.
9. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
10. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
11. Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2017, p. 181).

Nessas orientações de ensino por competências, a serem tratadas nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, observamos aspectos já analisados nas seções anteriores, que reforçam o sentido da noção do “aprender a aprender”.

Saviani (2013, p. 437), nos esclarece que competência:

[...] apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos

flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Se não tivermos clareza do que significa a abordagem pedagógica, que destacam os quatro pilares do “aprender”, ficam camuflados os interesses que se movimentam na proposta, mas que possui novas roupagens, com o mesmo intuito.

Duarte (2001), na mesma linha de pensamento crítico, destaca:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p. 38).

Mediante esse contexto de análise destes pesquisadores, apontamos quais são as contradições encontradas na análise das teses e dissertações identificadas para compor essa pesquisa que analisa a produção do conhecimento sobre o objeto proposto.

A seguir, levantamos algumas unidades de registro extraídas das produções, que foram citadas pelos(as) pesquisadores(as), que corroboram com as observações destes dois pesquisadores:

[...] tem suas diretrizes pedagógicas amparadas no lema do “aprender a aprender”, centrando toda a sua orientação no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. [...] (P3, f. 14)

[...] As competências assumem, na BNCC, um caráter prescritivo. [...] (P4, f. 58)

[...] O trabalhador, para conquistar seu espaço, não pode mais se especializar em um determinado ofício, ele deve ser polivalente e desenvolver constantemente novas “competências”, para isso precisa “aprender a aprender”. O lema construtivista ganha nova força nesse período, a educação não é mais focada nos conteúdos pois não consegue prever quais conhecimentos serão necessários no futuro. [...] (P8, f. 48)

Observações significativas podemos registrar em análise, reforçando que o lema do “aprender a aprender” se evidencia por meio da pedagogia das competências e em alguns momentos pelo construtivismo. Considerando o que estes pesquisadores

destacam, promover uma prática de ensino de Educação Física com essa perspectiva, esvaziada de conteúdos, não iria contribuir para ampliar as referências da cultura corporal dos alunos(as).

Podemos perceber a partir da análise dos pesquisadores, que a BNCC representa uma continuidade das políticas neoliberais no sistema educacional brasileiro, pautadas em competências, o que não poderia ser diferente, já que as lideranças que conduziram os trabalhos das versões finais estão a serviço da classe empresarial, como nos mostra as unidades de registro a seguir:

[...] Essas competências, atreladas ao pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos internacionais e regionais, estão a serviço do mercado [...] (P7, f. 33)

[...] O pensamento pedagógico empresarial foi adotado durante todo o governo de FHC, seguindo uma perspectiva individualista, empresarial e articulado com a política de desmonte dos direitos sociais. “Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação”. [...] (P7, f. 35)

Em suas análises há pesquisadores, que também ressaltam indicadores de uma proposta de ensino tecnocrata. Esse sistema institui proposições apoiadas em pressupostos do início do século passado da Educação Física, onde se priorizava, fundamentos de aspectos técnicos do movimentar-se humano, com vistas somente ao desenvolvimento de valências físicas e resultados em competições esportivas, ou seja, o enfoque do ensino voltado para a formação de atletas nas escolas de Ensino Básico.

[...] Na área de Educação Física, o documento da BNCC evidência a retomada dos princípios tecnocráticos, da racionalidade técnica em detrimento da criticidade, pois, baseia-se nas teorias tradicionais, pretendendo o desenvolvimento de competências e habilidades, assumindo um discurso neoliberal, apresentando um retrocesso político e pedagógico nas discussões que aconteceram na área. [...] (P4, f. 58)

[...] Em relação à proposta da Educação Física na BNCC, com a ênfase dada às habilidades e competências e às práticas corporais, experiências e suas possíveis adaptações em detrimento de conteúdos construídos historicamente e socialmente acumulados, corre-se o risco de se tornar uma prática esvaziada, deixando em segundo plano a dimensão histórica dos conteúdos que poderia direcionar, abordar e aprofundar a origem dos problemas, por exemplo, as condições sociais e as futuras transformações, levando a um maior protagonismo, ao invés da adaptabilidade, conformismo e passividade do novo trabalhador. [...] (P4, f. 61)

Ampliando nossas análises, destacamos, as seguintes unidades de registros, abaixo, que evidenciam que o esforço em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas, moveu-se pela intenção de ajustar o perfil da formação de crianças e jovens, enquanto futuros trabalhadores na condição de mão de obra competente para atender aos processos de reestruturação dos meios produtivos:

[...] formação por competências na BNCC, recupera pressupostos do liberalismo de Adam Smith e a chamada “Pedagogia das Competências”, nas quais remontam uma educação tecnocrática. Assim, a determinação de cada uma das competências, fundamenta-se em conceitos como comunicação, linguagem, fruição, autonomia, emoções e cidadania [...] (P9, f. 83)

[...] De modo geral, a BNCC visa uma formação unilateral, já que estabelece competências essenciais a serem desenvolvidas pelo indivíduo. Competências estas que atendem as necessidades do mercado de trabalho, desenvolvendo apenas o manejo prático, e deixando de lado o desenvolvimento das outras potencialidades humanas. [...] (P9, f. 200)

[...] Essa pedagogia das competências está alicerçada em três competências básicas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. [...] (P6, f. 71)

[...] As competências são entendidas, na BNCC, como a capacidade de saber fazer, envolvendo tarefas do cotidiano e do mundo do trabalho. Todavia, ao subtrair do processo de formação os conhecimentos necessários para o entendimento dos processos de trabalho em sua complexidade, os sujeitos ficam sem as ferramentas teórico-práticas imprescindíveis nas atividades laborais, até mesmo na sua própria área de especialização. Neste sentido, não se deve confundir esta concepção educativa com uma formação politécnica). [...] (P4, f. 56)

Há observação de pesquisadores(as), que destacam que o ensino de competências e habilidades estão voltados para os interesses da formação da mão de obra, que pode estar à disposição de serviços diversos no campo do trabalho. Nessa proposição, não há identificação de uma possível formação humana que encaminhe crianças e jovens na escola a definir uma profissão no campo do trabalho. O mercado quer ter trabalhadores disponíveis a se adaptarem a diversos serviços de seu interesse.

[...] De acordo com essa lógica, podemos entender o porquê da falta de diálogo na construção da Base, pois nela consta o pensamento empresarial que segue a lógica de uma formação individualista e de cunho privatista, atrelado a um projeto de desmonte de direitos sociais. Não por acaso, a ideologia das competências e da empregabilidade

permeia os parâmetros curriculares, as diretrizes educacionais e os mecanismos de avaliação. [...] (P7, f. 95)

[...] A concepção pedagógica presente na BNCC, focada na pedagogia das competências, reforça o compromisso com os valores hegemônicos da sociedade, com vista na manutenção do capital. [...] (P7, f. 105)

[...] A BNCC, ancorada nessa concepção pedagógica das competências, cumpre uma função de transformação do sistema educacional, para atender os interesses da classe dominante, através do fornecimento de uma proposta de educação que proporcione a formação de um trabalhador que sirva aos interesses do capital, que esteja apto para desenvolver as mais variadas funções produtivas, resolvendo os problemas de ordem imediatas, de forma criativa, capacitados para se relacionar em equipe, sendo que dessa forma, a educação cumpre um papel estratégico no atual contexto de reestruturação da sociedade capitalista. [...] (P7, f. 105)

Há pesquisadores(as) que ressaltam uma determinada preocupação de que as aulas de Educação Física possam ter nas escolas o caráter compensatório. Nenhuma disciplina do currículo deve ser desenvolvida com ensinamentos que compensem alguma necessidade social ou cultural de um povo.

[...] Diante disso, conforme historicamente foi delegado à Educação Física o papel de atividade compensatória, relaxamento e lazer, a inclusão dos temas transversais no trato com os conhecimentos da cultura corporal foi bastante oportuna. Assim, passa-se a utilizar essa disciplina como fundamental para a garantia do alicerce das pedagogias das competências. [...] (P6, f. 68)

Estes pesquisadores apontaram indicadores de que as orientações para o ensino de Educação Física, que estão sendo tratadas na BNCC, evidenciam uma formação unilateral, onde aspectos da natureza física humana sejam considerados no processo de desenvolvimento de crianças e jovens; esta proposta tem como consequência a manutenção da realidade social de classes antagônicas, porque privilegia os mais fortes, os mais ágeis, os mais capazes de realizar esforços físicos etc.

A seguir, registramos o que apontam os(as) pesquisadores(as), acerca da intencionalidade política e mercadológica da educação pela BNCC, além de identificar como o documento é contraditório em relação às suas proposições ditas educacionais, mas que estão pautadas no viés de competências e habilidades:

[...] Este movimento também está refletido na BNCC, onde aparecem empresas, institutos e bancos entre os seus apoiadores e

patrocinadores, apontando para um neotecnicismo educacional com pedagogias neoliberais que buscam o desenvolvimento de competências. [...] (P4, f. 46)

[...] As competências apresentadas na BNCC apontam para uma atuação na realidade tendo como pressuposto a aceitação das bases da organização social. Prega-se o respeito acrítico aos princípios de um Estado democrático de direito, que não existe de fato, pela transmissão de valores ligados ao respeito a diversidade, tolerância, a multiplicidade de sentidos, ligados ao preconceito e discriminação. [...] (P8, f. 83)

[...] Apontamos alguns dos embates no processo de elaboração e implementação da BNCC, destacando o interesse do empresariado em uma educação que prioriza o ensino de comportamentos e o desenvolvimento de competências em detrimento do ensino de conteúdos. [...] (P8, f. 90)

Podemos verificar, nas análises dos(as) pesquisadores(as) acima, o quanto a educação vem legitimando os interesses do empresariado em nosso país. É perceptível a incorrigível lógica do capital e seu impacto na educação. Há uma valorização educacional em reforçar o modo de reprodução da sociedade que temos, onde é explícita a exclusão e exploração dos(as) trabalhadores(s) assalariados(as).

[...] O ensino por competência e por expectativas de aprendizagem se fundamentam no contexto do mercado de produção, de consumo e de trabalho (DUARTE, 2010; RAMOS, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2007) e gera um tipo de formação orientada por critérios que visam adequar a escola à sociedade, mesmo que esta se organize com base em práticas excludentes e discriminatórias, obedecendo à lógica posta pela mundialização capitalista. [...] (P2, f. 111)

[...] Constatamos que a institucionalização da noção de competências tem como resultado uma crescente homogeneização ideológica, ao pretender dar respostas universais para problemas, que aparentemente são gerais, mas que fundamentalmente diferem à medida que se percebe que eles atingem diversamente as classes sociais, os países, as instituições, os gêneros, as etnias e as faixas etárias. [...] (P2, f. 111)

[...] A produção de uma lógica social do uso da noção de competências/expectativas é constatada também por sua generalização a outras esferas de formação que não a profissional, cabendo problematizar o papel que a adoção desta noção, quando fundada nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, estaria designando à escola básica de educação geral. [...] (P2, f. 111)

Outra questão destacada pelos(as) pesquisadores(as), foi em relação a orientação de parâmetros para os professores e para a avaliação dos estudantes, situados em matrizes curriculares referenciadas em competências e habilidades.

As unidades de registro a seguir, apontam para a evidência de uma realidade que se apresenta na educação, baseada num modelo neoliberal de formação, que colabora para atender a determinados interesses, considerando proposições curriculares moldadas para desarticular a leitura de realidade da vida social, econômica e cultura do Brasil.

[...] BNCC é a objetivação de uma política de estado neoliberal que está alinhada com os interesses do capitalismo, isto significa que os currículos escolares devem atender aos desafios do mercado configurando o perfil do futuro trabalhador. Para isso, a formação das competências para “aprender a aprender” ocupa lugar central, valorizando o cotidiano, o imediatismo, o pragmatismo, o relativismo e a fragmentação do mundo do trabalho. Por isso, são desvalorizadas a objetividade, a universalidade do conhecimento e o trabalho do professor. [...] (P3, f. 105)

[...] Alinham-se também com o neoliberalismo, em virtude da visão reducionista e fragmentada de mundo, da ênfase na produtividade com o mínimo de condições concretas disponíveis, da lógica das competências para o mundo do trabalho contemporâneo e da noção de meritocracia que tomou conta de todos os níveis da educação escolar. [...] (P3, f. 150)

[...] É importante refletir sobre as implicações para a educação, num cenário onde a educação de qualidade passa a ser avaliada, em larga escala, sobre parâmetros embasados numa BNCC onde se tem por meta o desenvolvimento de competências que atendam uma demanda de um mercado neoliberal. [...] (P4, f. 63)

[...] A BNCC também está ancorada numa perspectiva pedagógica de desenvolvimento de competências e habilidades do indivíduo que permite uma determinada adaptação da ordem mercadológica, satisfazendo as demandas do mercado, para manter uma hegemonia neoliberal pós-moderna nas políticas educacionais. “As escolas são obrigadas a trabalhar nessa lógica, desenvolvendo competências e habilidades. [...] (P7, f. 46)

Podemos identificar nos registros das pesquisas dos(as) pesquisadores, que analisamos as produções, que a educação se encontra alinhada a ordem social reprodutiva do neoliberalismo. Esta é um instrumento de forte impulsionamento de interesses para estabelecer o perfil da formação da classe trabalhadora no Brasil.

[...] Essas competências, atreladas ao pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos internacionais e regionais, estão a serviço do mercado [...] (P7, f. 33)

[...] O pensamento pedagógico empresarial foi adotado durante todo o governo de FHC, seguindo uma perspectiva individualista, empresarial e articulado com a política de desmonte dos direitos sociais. “Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação”. [...] (P7, f. 35)

[...] A princípio, cabe a pergunta: competências estabelecidas por quem? Certamente, são as competências às quais Philippe Perrenoud se refere em suas obras, que não representam outra coisa senão as competências exigidas pelo modo de produção capitalista. [...] (P6, f. 71)

As aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, podem estar sendo um campo fértil em atender aos interesses de uma educação que prepara os filhos da classe trabalhadora a se adaptar ao modelo de sociedade que interessa ao Estado burguês, que se alimenta do capital.

[...] Sendo coerente com a sua proposta geral, a BNCC da Educação Física prioriza o desenvolvimento das competências e não a apropriação do saber elaborado pelos alunos, expressando a negação da escola, do conteúdo, do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno. Portanto, acirra-se a luta de classes na educação escolar que descaracteriza a sua natureza e especificidade ao esvaziar-se em consequência de projetos privatistas. [...] (P3, f. 116)

Uma concepção pedagógica baseada em competências, desvaloriza os conhecimentos científicos, que são próprios da especificidade escolar, atrelados à formação do indivíduo e à vida cotidiana, consequentemente atende ao pragmatismo e à superficialidade da vida social alienada da sociedade capitalista. A negação do trabalho educativo também é outro ponto a ser destacado, uma vez que, o saber sistematizado é negado, como podemos observar nas unidades de registo a seguir:

[...] Secundarizado no processo ensino-aprendizagem, o professor é orientado a seguir os passos da sequência didática, apenas fazendo a “mediação” dos alunos na construção do conhecimento, atentando-se para o desenvolvimento das competências e habilidades. Também em posição negativa, os conteúdos são abordados de forma superficial, sem a devida contextualização histórica, desconsiderando

os aspectos que implicaram na sua produção e reprodução enquanto prática social humana, o conteúdo é subjugado à captação sensorial imediata, bem como ao desenvolvimento das competências e habilidades. [...] (P3, f. 153)

[...] Porém, ao vincular a BNCC às avaliações de larga escala e aos materiais didáticos, este documento na prática também cumprirá a função de um currículo mínimo. Destarte, se a Base exige que 60% da carga horária seja composta de conteúdos comuns e obrigatórios, e sendo que as avaliações serão os instrumentos de averiguação da aquisição das habilidades e competências pelos estudantes, não resta dúvida de que as escolas e os professores em sala de aula, serão obrigados a priorizar aquilo que for cobrado nas avaliações, ou seja, “aquilo que dar resultado”, comprometendo assim, os outros 40%. [...] (P7, f. 99)

[...] O pressuposto central é flexibilizar as formas de ensino garantir aos pobres competências de socialização e ajuste à sociedade de classes. Todas essas políticas vêm sendo “aprimoradas” e submetidas a processos de avaliação que culminam na formulação de novos objetivos. Tais objetivos, na aparência, remetem a mudanças e transformações importantes da organização escolar, no entanto, não representam outra coisa senão a reiteração de uma educação voltada para a estruturação capitalista. Constata-se aqui uma das evidências em relação à dialética entre objetivos e avaliação. [...] (P6, f. 46)

[...] Prevalecem, portanto, conhecimentos técnicos e/ou conhecimentos capazes de desenvolver as competências básicas para a adequação às exigências do “mercado de trabalho”. Tais conteúdos pouco têm a contribuir com o desenvolvimento máximo desse aluno em suas potencialidades humano-genéricas. É necessário, portanto, organizar o trabalho pedagógico tendo em vista as necessidades históricas do aluno concreto. [...] (P6, f. 132)

As unidades de registros destacadas, acima, a partir da análise dos(as) pesquisadores(as), em suas pesquisas sobre a BNCC, nos possibilitou constatar e comprovar as contradições e o viés político pedagógico proposto por este documento.

As perspectivas pedagógicas defendidas pelo “aprender a aprender”, alinhando-se com as determinações do capitalismo, justamente, porque negam o conhecimento sobre a realidade objetiva, camuflando o aumento das desigualdades e precariedades sociais, enquanto fatores principais determinados pela lógica de organização social instituída pela formação econômica capitalista, alinhada ao neoliberalismo; isto pode ser evidenciado em função da visão reducionista e fragmentada de mundo, da ênfase

na produtividade com o mínimo de condições concretas disponíveis, da lógica das competências para o mundo do trabalho contemporâneo e da noção de meritocracia que tomou conta de todos os níveis da educação escolar.

Esse contexto, vem mantendo professores e estudantes da escola pública presos às aparências de fatos da realidade, orientando-os a se adaptarem a um projeto de sociedade que admite com naturalidade a luta de classes.

Assim, salientamos que essa conjuntura pedagógica educacional instituída pela BNCC é propícia a ideologia de manter a ilusão de que todos as pessoas possuem os mesmos direitos na sociedade e para tanto, basta ter habilidades e competências.

Divergindo das orientações instituídas pela BNCC, entendemos que o trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Educação Física no Ensino Fundamental, deve ser pautado no compromisso esclarecer o valor social da cultura corporal, enquanto um conhecimento de direito de todos os(as) cidadãos; este propósito educacional, deve se unir ao interesse dos demais profissionais que orientam o ensino de suas disciplinas a partir dos currículos, tendo em vista a formação do(a) cidadão(ã) que precisa fazer a leitura da realidade com a propriedade devida, de modo que possam se instrumentalizar para intervir socialmente e politicamente na realidade.

O que qualifica a disciplina Educação Física no Ensino Fundamental é promover o acesso aos conhecimentos organizados historicamente, a partir de uma cultura corporal que tem um universo a ser explorado; esta, sim, assegura a especificidade pedagógica da ação do ensinar nas escolas e não o que prega a BNCC, voltada a promover o desenvolvimento de habilidades e competência para o trabalho explorado da sociedade capitalista.

Para além da aprendizagem cotidiana do viver de uma determinada cultura de movimento, há conhecimentos científicos que permite uma apropriação crítica da cultura corporal, que situa o(a) aluno(a) nas relações com o mundo de forma a ter escolhas para definir prática esportivas, práticas de ginásticas, de danças, de lutas, de capoeira e tantos outros elementos culturais que fazem parte da existência humana.

A base do trabalho pedagógico, pautado na Pedagogia Histórico Crítica, concebe uma concepção de desenvolvimento humano, que supera nas aulas de Educação Física, o determinismo biológico que promove o desenvolvimento de habilidades; é pela Educação Física que o ser humano desenvolvimento a sua cultura corporal.

Pensar a educação numa proposição emancipatória, como propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, é colocar o lugar da política de educação na possibilidade de promover a luta emancipatória dos(as) trabalhadores(as) em nosso país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida nesta investigação, nos permite afirmar que a BNCC retrocede política e pedagogicamente na orientação dos currículos escolares no que diz respeito, principalmente, ao processo de formação humana, pois não contribuiu para desenvolver a superação reprodutiva de uma sociabilidade que mantém as desigualdades sociais.

O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX, traz à tona e reforça a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, quanto o distanciamento de conhecimento historicamente produzidos e disponíveis sobre a produção do conhecimento da Educação Física em nosso país.

A opção por um currículo baseado em competências e habilidades orientadas para o Ensino Fundamental, reduz as possibilidades pedagógicas do professor no trabalho na formação dos estudantes, considerando limites, que restringem a criatividade na possibilidade do ensino da cultura corporal.

Também é inconsistente a fundamentação orientadora para ensino da Educação Física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que essa proposta pode significar em termos didáticos e pedagógicos para o ensino.

Nesse sentido, conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ser recomendados serem explicados, pois, a depender do referencial adotado pelos(as) professores(as), haveria reflexões específicas e ampliadas a serem tratadas em processos pedagógicos de conteúdos, tais como a ginástica, jogos, esporte, capoeira e lutas.

Conforme já demonstraram os(as) pesquisadores e outros, tais como Neira e Gramorelli (2017), há uma variedade de influências de abordagens sobre a cultura corporal e cultura corporal de movimento, que promovem uma certa confusão teórica, por não diferenciarem suas bases epistemológicas. Portanto, a BNCC deveria expor as bases teóricas que alimentaram historicamente estas proposições para clarear os campos e assim os(a) professores(as) poderem ter opções de ensino. Não sendo esclarecida esta questão, os professores se perguntam: Seriam advindos das teorias críticas, da antropologia ou das teorias pós-críticas? O problema é que a contradição

reside em qualquer um dos casos, pois o currículo oficial, que acaba sendo considerada a BNCC nas escolas, baseia-se em teorias tradicionais de ensino dos conteúdos ou pretende orientar o ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A concepção de prática corporal apresentada, tampouco resiste ao menor enfrentamento do que vem sendo produzido em pesquisas da área de Educação Física mais recente; entendidos os conteúdos como representações de valores sociais, sentimentos e intenções dos grupos culturais, esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas, estes acabam sendo passíveis de inúmeras significações, porque podem variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Considerando essa premissa, fica inviável conceber o ensino para todo o território nacional.

No terreno das incoerências em que está posta a BNCC, esta se sobressai pela desconexão entre o currículo proposto e a concepção de Educação Física anunciada; nada mais contraditório que o caráter instrumental e funcionalista materializado no peso concedido às habilidades cognitivas. Já na introdução do documento da BNCC, no texto dos anos iniciais, consta que a Educação Física colabora com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que possam focalizar as distintas experiências e vivências desenvolvidas pelas práticas corporais tematizadas.

Para ressaltar mais discrepâncias, destacamos a fragilidade do documento, quanto aos critérios de progressão apontados, que não se constituem como tal, além do desequilíbrio que caracteriza a distribuição; nem todas as dimensões de conhecimento foram consideradas na formulação das habilidades. Isso sem falar na minoração daquelas que problematizam os modos de produção das diferenças, tal como previa a dita competência, que destaca a necessidade de identificar as formas de produção dos preconceitos para o aluno(a) compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

Por tudo isso, a BNCC sugere ao professor a direção oposta daquela que tem tomado as propostas pedagógicas da Educação Física, cuja produção do conhecimento em investigações, avança para uma crítica superadora. Este documento homologado e implementado nas escolas, volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto de orientação para o Ensino Fundamental, a nível nacional, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados

na elaboração de currículos democráticos e democratizante, enquanto possibilidade de propostas abertas a discussão nas escolas, que têm espaços culturais que coadunam com a identidade social e cultural de crianças e jovens.

Sabemos que no âmbito das políticas educacionais, proposições feitas de forma acelerada, por um pequeno grupo concentrado em órgãos do governo, sem haver espaço amplo de debate e discussão, costumam gerar interesses escusos, considerando os interesses na formação dos filhos da classe trabalhadora. Se por um lado é possível responsabilizar a imprensa, por outro, o fortalecimento da dimensão técnica somado à ausência da crítica leva à conclusão que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores empresariais, que lançam seus tentáculos na educação brasileira.

Mediante o exposto, em que promovemos uma reflexão mais ampla sobre nossas análises como pesquisador, destacando em síntese, respostas objetivas, extraídas das questões norteadoras, que recortaram esse objeto de investigação.

Quanto ao que sustenta a noção de realidade promovida pela orientação educacional pautada no ensino de competências, no processo de disputa do espaço pedagógico que promove o ordenamento teórico-empírico das reformas do sistema educacional brasileiro a partir de 2017, podemos constatar que as propostas ocorreram, quando categoria da empregabilidade assume um caráter profundamente ideológico, legitimando com naturalidade o mal social do desemprego e colocando a responsabilidade do desemprego na incapacidade dos cidadãos(ãs) terem competências, ou seja a responsabilidade de um problema estrutural do sistema econômico capitalista, no âmbito dos indivíduos da sociedade.

Em síntese, o que defende de fundo a proposta da política educacional, a partir de noções que promovem o foco da formação em competências e habilidades para o Ensino Fundamental no Brasil, podemos esclarecer que está ancorada em orientações que levam os(as) professores(as) a considerar a formação pautada em peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade para atender às demandas do mercado de trabalho. Não há uma formação mais ampliada em termos culturais para crianças e jovens, de forma que possa abarcar fundamentos que promovam a conquista da cidadania, enquanto pessoas que se constituirão em futuros trabalhadores na sociedade.

O que podemos considerar de fundamental neste estudo, para além do que já foi destacado é que as reformas educacionais, que vimos efetivamente acontecendo,

tal como a proposta da BNCC, avançam tentando traduzir com sutileza as demandas impostas pelo capital para formação de trabalhadores no Brasil. Estas proposições alteram circunstancialmente as dinâmicas curriculares, fragilizando o conhecimento instituído na formação de professores, que neste estudo, vimos a disciplina Educação Física.

Sobre o que aponta a Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física, a partir do enfoque em orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades para o Ensino Fundamental, considerando as contradições que encerram o próprio documento, podemos destacar, que para além do que foi tratado em capítulos anteriores desta dissertação, que essa é uma proposta esvaziada de conteúdos científicos na área de Educação Física.

Quanto aos indicadores de possibilidades de superação das contradições advindas de orientações pedagógicas baseadas em competências e habilidades para o ensino da Educação Física do Ensino Fundamental, com base em fundamentos ontológicos preconizados pela Pedagogia Histórico-crítica, apontamos que há uma crítica acentuada sobre o relativismo promovido pela ideologia pós-moderna no campo educacional, marcada de modo a comprometer a função social da escola e conseqüentemente todo o processo de ensino e aprendizagem. A instância da vida cotidiana passou a ser a referência pragmática para justificar as aprendizagens e nesta proposição as áreas de Educação Física e arte, estão perdendo espaços e tempos pedagógicos.

Mediante estes esclarecimentos já destacados, afirmamos que o pressuposto levantado na introdução desta proposta de pesquisa, enquanto hipótese nos conduziu aos achados que se confirmaram, considerando que as contradições propostas pela realidade das políticas sociais no âmbito da educação, instituídas para a formação humana pelas orientações pautadas em competências e habilidades, implementadas pela Base Nacional Comum Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental, promovem uma formação técnica, pragmática e unilateral, que pode ser observada pelo caráter de esvaziamento de conteúdos científicos;

As possibilidades de indicadores para a superação das contradições identificadas em parâmetros da realidade se sustentam em fundamentos ontológicos da Pedagogia Histórico-crítica, que propõe a formação *omnilateral*, enquanto qualificação humana, que diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a

capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral, enquanto condição de satisfação de múltiplas necessidades humanas para atingir um projeto de devir histórico ao longo do processo da existência para além do capitalismo.

Uma proposição de orientação de bases curriculares advinda da pedagogia histórico-crítica se diferencia das proposições que se alimentam de interesses do capital, tanto nas vertentes tradicionais, quanto nas ditas modernas, que se apoiam em considerar o processo do aprender a partir do próprio aluno(a). A pedagogia histórico crítica propõe aos currículos a superação da proposta desta BNCC, que anulou a força do conhecimento científico, assim como, desenvolve uma visão de mundo fragmentado, que não permite o ser humano objetivar-se de maneira social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal para emancipar-se na luta por uma sociedade mais igualitária em direitos sociais, políticos e econômicos.

O movimento do pensamento pedagógico que promove a saída da visão sincrética da realidade e consegue alcançar por meio das abstrações do campo teórico, a compreensão concreta do mundo, precisa ser uma referência nas orientações de documentos que norteiam o trabalho pedagógico nas escolas, não somente para atender ao ensino da Educação Física, mas para todas as áreas curriculares.

Dessa forma, os(as) professores(as) de Educação Física e demais áreas curriculares, que se virem obrigados a se apropriarem e aplicarem orientações da BNCC, serão extremamente aviltados, se não tiverem uma “leitura de fundo” sobre os interesses que se apresentam nesta proposta para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Naiá. M. M. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades.** Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em ensino na educação básica, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, f. 403. 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6953147. Acesso em: 4 dez. 2023.

ANDES. **A contrarreforma do Ensino Médio:** o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN Brasília, DF: 2017. Disponível em:

<https://issuu.com/andessn/docs/imp-doc-1049083919>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANDRADE, José M. A. **O trabalho do professor de Educação Física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica.** Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em Educação escolar da faculdade de ciências e letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, f. 167. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/309b5725-e5cd-4dd9-97e1-95581e84c581>. Acesso em: 27 fev. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (FINEDUCA). **Nota Técnica** - “Fundeb: ponderar com mais racionalidade para distribuir com mais equidade”. Disponível em: <https://fineduca.org.br>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BLOOM B. **Taxionomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão Final. Brasília: DF, 2017. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. BRASIL. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio.** Mec: 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

CAMARGO, Gabriel Ferezin. **BNCC e Educação Física: uma análise da concepção de cultura.** Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, f. 97. 2021. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-gabriel-ferezin-camargo.pdf>. Acesso em 15 nov. 2023.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global, 2007.

CAZUMBÁ, Elson Correia. **Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, f. 125. 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/862>. Acesso em 27 fev. 2024

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** Ed. Alfa Ômega, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo, SP: Cortez, 1992.

COLL C. **Psicologia e currículo.** São Paulo: Ática, 1997.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. 1ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 5ª ed. Campinas – São Paulo. Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de pesquisa**, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3508>. Acesso em: 10 junho 2021.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 junho 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e as velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. MOTTA, Vânia Cardoso. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 04 novembro 2023.

GLOSSÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS. **Certificação de competências profissionais**. Ministério do Trabalho e do Emprego. Brasília: OIT, 1. ed. 2002.

GRAMORELLI, L.C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. São Paulo: Feusp, 2014. 152 p.

HARNECK, Marta; UNIBE, Gabriela. **Luta de classes**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 1980.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 233 p.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIMA, Luiz Cruz; ROCHA, Adriana Marques. Reflexões sobre o terciário **GeoTextos**, vol. 5, n. 2, dez 2009. L. Lima, A. Rocha 85-105. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3788/2765>. Acesso em: 21 ago. 2023.

LOPES, A.C. Macedo, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

MAGER, R. **A formulação dos objetivos de ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1978. 154 p.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EAD: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista educação e cotidiano ressignificado**. Edição v. 1 n. 04 (2020). Disponível em: https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/1. Acesso em: 12 maio 2021.

MALANCHEN, J; TRINDADE, Debora Cristine; JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Momento: diálogos em educação. EISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan-abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095/8962>. Acesso em: 10 julho 2023.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

MOURA, Iuri Leal. **As propostas renovadoras e a Educação Física escolar em tempos de BNCC: a pedagogia histórico-crítica e a proposição crítico-superadoras como possibilidades pedagógicas contra-hegemônicas**. Dissertação (mestrado) - Programa de mestrado profissional em práticas de educação básica, Pró-reitoria de pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura, Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, f. 223. 2020. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10514086. Acesso em: 4 dez. 2023.

NEIRA, M.G. **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. 184 p.

NEIRA, M.G. **Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas**. Cadernos Cenpec, São Paulo, 2015 jul/dez; 5:233-54, n.º. 2.

Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/340/336>. Acesso em: 20 out. 2022.

NEIRA, M.G. GRAMORELLI, L.C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, 2017 abr.jun.;20:321-32, n.2. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_gramorelli.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

NOMERIANO, Aline Soares. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EDUFAL, 2007. 118 p.

ORSO, P. J. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. Campinas: ETD. **Educação Temática Digital**, v.5, n.1, p.25-39, dez. 2003. Disponível em:

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10404/ssoar-etd-2003-1-orso-os_desafios_do_conhecimento_e.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2003-1-orso-os_desafios_do_conhecimento_e.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

PAIVA, Andréa Carla de. **Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física**. Tese (Doutorado) - Programa associado de pós-graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco / Universidade Federal da Paraíba. Recife, f. 297. 2017. Disponível em:

<http://www.ethnosesef.upe.br/imagens/dissertacoes/teses/ANDREA-PAIVA-TESE-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, nº17, p.337-352, jul./dez. 2015.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 18 maio 2021.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRIETTO, Adelina Lorensi. **A Educação Física e a base nacional curricular comum: antigas e novas problematizações**. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, f. 70. 2021.

Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23605>. Acesso em: 27 jun. 2023

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez. 3.ed. 2006.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**. Verbete. Dicionário da educação profissional. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em:

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 1 jan. 2020

SADER, Emir. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. IN: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) **A**

Pedagogia Histórico-Crítica, às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2021.

SANTOS, A.C.C. **A pedagogia das competências no ensino médio e a redução dos direitos da classe trabalhadora:** análise da produção do conhecimento Stricto Sensu no Brasil – 2017 a 2020. Dissertação (mestrado) – Programa de pós-graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador. Salvador, f. 226. 2022.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. 112 p.

SAVIANI, D. “Prefácio”. In: CAVAZOTTI, Maria A. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas.** Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-10.

SAVIANI, D. O INEP, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.93, n.234, p. 291-322, maio/ago. 2012. Número especial.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica:** primeiras aproximações. 8.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, ano 3, n.4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 10 junho 2021.

SAVIANI, D. **A lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, William J. L. **Crítica a concepção de ensino/aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, f. 197. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37293>. Acesso em: 30 jun. 2023.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, Carolina de Moura. **Política educacional brasileira e a base nacional comum curricular para Educação Física: concepções no município de Marialva.** Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, f. 235. 2020. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2020/2020-carolina-vasconcelos.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas.** Vol. IV. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996. 427 p.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Texto integral traduzido do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

ZANK, D.C.T. **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio**: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino, Unioeste/Foz do Iguaçu: 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4960>. Acesso em: 10 maio 2023.

APÊNDICE A

Quadro 01 – Levantamento da produção do conhecimento *stricto sensu* que trata de competências e habilidades para o ensino de Educação Física no Ensino Fundamental, a partir do que orienta a BNCC.

Cód / Reg	Tipo	Autor(a)	Título / Produção	Ano / Defesa	PPG/IES/Estado	Problema central	Objetivo geral	Tipo de pesquisa	Localização
P1	T	William José Lordelo Silva	Crítica a concepção de ensino/aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	2019	Programa de pós-graduação em educação / Universidade Federal da Bahia	Negação do conteúdo científico sobre a cultura corporal nas aulas de Educação Física e ao fato das elaborações pedagógicas da área desconsiderarem a dinâmica (contraditória não antagônica) das relações entre a lógica dos processos de ensino e aprendizagem.	Apresentar uma nova síntese sobre ensino-aprendizagem no trato com o conhecimento da cultura corporal, a partir da crítica às proposições na Educação Física e das contribuições da psicologia histórico-cultural, bem como da teoria pedagógica histórico-crítica.	Bibliográfica; Documental	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37293
P2	T	Andréa Carla de Paiva	Pedagogia histórico-crítica e currículo escolar: contribuições para a prática pedagógica da Educação Física	2017	Programa associado de pós-graduação em Educação Física / Universidade de Pernambuco / Universidade	Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora para o desenvolvimento	Analisar a prática pedagógica de professores de Educação Física subsidiados pelos fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia	Bibliográfica; Documental; De campo	http://www.ethnosef.upe.br/imagens/dissertacoeseses/ANDREA-PAIVA-TESE-FINAL.pdf

					Federal da Paraíba	do currículo, especificamente diante da prática pedagógica dos professores de Educação Física, considerando os limites e possibilidades dessas intervenções na educação escolar?	histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora compreendendo os aspectos ontológicos e curriculares que envolvem o processo de organização do trabalho pedagógico na escola		
P3	T	José Milton Azevedo Andrade	O trabalho do professor de Educação Física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica	2020	Programa de pós-graduação em educação escolar da faculdade de ciências e letras / Universidade Estadual Paulista – UNESP / São Paulo	Qual a concepção sobre o trabalho do professor de Educação Física que fundamenta o currículo paulista? Quais pressupostos diferenciam a concepção presente no currículo paulista da pedagogia histórico-crítica e dos fundamentos do materialismo histórico-dialético?	Analisar o trabalho do professor de Educação Física circunscrito nas orientações pedagógicas do currículo oficial paulista a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica	Teórica e documental	https://repositorio.unesp.br/items/309b5725-e5cd-4dd9-97e1-95581e84c581
P4	D	Adelina Lorenzi Prietto	A Educação Física e a base nacional curricular comum: antigas e novas problematizações	2021	Programa de pós-graduação em Educação Física / Universidade Federal de Santa	Como se apresenta a área de Educação Física na atual BNCC?	Analisar como se apresenta a área da Educação Física na atual BNCC	Revisão bibliográfica; Análise documental	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23605

					Maria / Rio Grande do Sul				
P5	D	Iuri Leal Moura	As propostas renovadoras e a Educação Física escolar em tempos de BNCC: a pedagogia histórico-crítica e a proposição crítico-superadoras como possibilidades pedagógicas contra-hegemônicas	2020	Programa de mestrado profissional em práticas de educação básica / Pró-reitoria de pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura / Colégio Pedro II / Rio de Janeiro	De que modo um método de ensino baseado na pedagogia histórico-crítica e na proposição crítico-superadora contribui para as aulas de Educação Física na escola básica?	Desenvolver um método de ensino baseado na pedagogia histórico-crítica e na proposição crítico-superadora que contribua no desenvolvimento de aulas voltadas à leitura crítica da realidade.	Pesquisa qualitativa-quantitativa.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10514086
P6	D	Naiá Márjore Marrone Alves	A organização do trabalho pedagógico da Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: limites e possibilidades	2018	Programa de pós-graduação em ensino na educação básica / Universidade Federal de Goiás	Quais os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico de uma escola estadual de Itaberaí?	Investigar e analisar os limites e possibilidades para a implementação de uma proposta pedagógica de Educação Física a partir da pedagogia histórico-crítica na organização do trabalho pedagógico em uma escola estadual de Itaberaí-Go	Questionários semiabertos; entrevistas semiestruturadas; Análise documental; Análise de conteúdo	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6953147

P7	D	Elson Correia Cazumbá	Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física Presentes na BNCC do ensino médio	2018	Programa de pós- graduação em educação / Universidade Federal de Feira de Santana / Bahia	O processo de construção da BNCC do ensino médio, absorve e expressa o acúmulo dos debates e produções referentes às abordagens pedagógicas de Educação Física?	Investigar os fundamentos políticos e pedagógicos da educação física expressos na BNCC do ensino médio	Análise de conteúdo	http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/862
P8	D	Gabriel Ferezin Camargo	BNCC e Educação Física: uma análise da concepção de cultura	2021	Programa de pós- graduação em Educação / Universidade Estadual de Maringá / Paraná	Qual a concepção de cultura apresentada na BNCC da Educação Física, como normativa da Política Curricular da educação brasileira?	Explicitar a concepção de cultura na BNCC que fundamenta a organização curricular e orientação pedagógica da Educação Física, com vistas a analisar as contradições político-ideológicas e suas implicações para a apropriação dos conteúdos escolares.	Documental	http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2021/2021-gabriel-ferezin-camargo.pdf
P9	D	Carolina de Moura Vascon- celos	Política educacional brasileira e a base nacional comum curricular para Educação Física: concepções no	2020	Programa de pós- graduação em Educação / Universidade Estadual de Maringá / Paraná	Como ocorreu o processo de adequação do município de Marialva-PR à política educacional	Analisar o processo de implementação da política educacional brasileira para a Educação Física no	Pesquisa documental; Pesquisa de campo	http://www.ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2020/2020-carolina-vasconcelos.pdf

			município de Marialva			brasileira para a Educação Física, no tocante ao que se estabelece no documento normativo da BNCC?	município de Marialva - PR		
--	--	--	-----------------------	--	--	--	----------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador desta dissertação.

Legenda: P - Produção; D - Dissertação; T - Tese; PPG - Programa de Pós-graduação; IES - Instituição de Ensino Superior

APENDICE B

Quadro 02 - Sistematização das unidades de registros das categorias - Competências e Habilidades, extraídas de nove produções do *stricto sensu*, considerando o período de 2017 a 2023.

P	UNIDADES DE REGISTROS DA CATEGORIA “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES”
P1	“[...] Base econômico-pedagógica – educação como investimento em capital humano individual no desenvolvimento de habilidades e competências . [...] (f. 112);
P2	<p>“[...] Estados possuem um caderno para a listagem de conteúdos dos componentes de todas as áreas do conhecimento, destacando brevemente o processo de elaboração e a opção pelas competências e habilidades. [...] (f. 117);</p> <p>“[...] Os marcadores sociais das diferenças nas propostas curriculares estão contidos no contexto dos objetivos gerais do documento, nos objetivos da área da educação física, na descrição metodológica, bem como nas descrições das competências e habilidades, no intuito de repensar as práticas pedagógicas. [...]” (f. 120)</p>
P3	<p>“[...] A base nacional comum curricular, que tem suas diretrizes pedagógicas amparadas no lema do “aprender a aprender”, centrando toda a sua orientação no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. [...] (f.14);</p> <p>“[...] Lema “aprender a aprender” é preponderante em todo o documento que tem o desenvolvimento de competências e habilidades como referência máxima. [...]” (f. 113);</p> <p>“[...] Desenvolvimento de competências e habilidades específicas para lidar com os desafios do mundo contemporâneo e, imprevisível. Essa compreensão fragmentada de educação integral corresponde à fragmentação do processo de trabalho determinado pelo neoliberalismo, ou seja, a produção flexível e o consumidor segmentado. [...]” (f.122);</p> <p>“[...] Mesmo eles estando em uma posição subsidiária ou até mesmo submissa em relação as habilidades e competências, é um aspecto a ser ressaltado, pois como é sabido, na educação física escolar ainda há a predominância dos esportes mais populares conforme as determinações da sociedade capitalista. [...]” (f. 122);</p> <p>“[...] Secundarizado no processo ensino-aprendizagem, o professor é orientado a seguir os passos da sequência didática, apenas fazendo a “mediação” dos alunos na construção do conhecimento, atentando-se para o desenvolvimento das competências e habilidades. [...]” (f. 152);</p> <p>“[...] Os conteúdos são abordados de forma superficial, sem a devida contextualização histórica, desconsiderando os aspectos que implicaram na sua produção e reprodução enquanto prática social humana, o conteúdo é subjugado à captação sensorial imediata, bem como ao desenvolvimento das competências e habilidades. [...]” (f. 152)</p>

P4	<p>“[...] Baseia-se nas teorias tradicionais, pretendendo o desenvolvimento de competências e habilidades, assumindo um discurso neoliberal, apresentando um retrocesso político e pedagógico nas discussões que aconteceram na área. [...]” (f. 58);</p> <p>“[...] A ênfase dada às habilidades e competências em detrimento aos conteúdos construídos historicamente e socialmente acumulados, corre-se o risco de se tornar uma prática esvaziada. [...]” (f. 61);</p> <p>“[...] Elementos chave para a sustentação desse projeto foram preteridos por uma proposta voltada às competências e habilidades na formação humana. [...]” (f.63)</p>
P5	N/C
P6	N/C
P7	<p>“[...] A BNCC também está ancorada numa perspectiva pedagógica de desenvolvimento de competências e habilidades do indivíduo que permite uma determinada adaptação da ordem mercadológica. [...]” (f. 46);</p> <p>“[...] As avaliações serão os instrumentos de averiguação da aquisição das habilidades e competências pelos estudantes, não resta dúvida de que as escolas e os professores em sala de aula, serão obrigados a priorizar aquilo que for cobrado nas avaliações, ou seja, “aquilo que dar resultado.” [...]” (f. 98);</p> <p>“[...] As “habilidades e competências” propostas para a formação do trabalhador, cumpre exigências de demandas uma sociedade produtivista. [...]” (f. 104);</p> <p>“[...] Percebe-se que há uma ênfase na ideologia da empregabilidade, que propaga a ideia de que não existe desemprego, mas sim, uma ineficiência na aquisição de habilidades e competências necessárias para capacitar os indivíduos. [...]” (f. 106)</p>
P8	N/C
P9	<p>“[...] Direciona-se ao gerencialismo, com busca de resultados e desempenhos necessários ao mercado de trabalho, bem como a formação unilateral por competências e habilidades. [...]” (f. 11);</p> <p>“[...] As demandas da BNCC para a educação física prezam pela formação de competências e habilidades. [...]” (f. 92);</p> <p>“[...] A necessidade de novas habilidades e competências em razão destas emergentes transformações, implicaram diretamente no modelo de formação do sujeito, na qual a educação escolar é chamada a produzir e reproduzir. [...]” (f.134);</p> <p>“[...] Geraram um currículo carregado de concepções pautadas nos pressupostos ideológicos neoconservadores/hegemônicos, baseado no desenvolvimento de habilidades e competências, da autonomia e da flexibilização do sujeito, além de uma educação desinteressada pela formação crítica. [...]” (f. 154);</p> <p>“[...] Estabelece o desenvolvimento de habilidades e competências, que se aproximam de Perrenoud. [...]” (f. 162)</p>

Fonte: Produzido pelo autor desta pesquisa.

Legenda: P – Produção; N/C – Não Contém