

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A BNCC: O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO AVANÇO CONSERVADOR

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND BNCC: THE HUMAN TRAINING PROJECT AND THE IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING WITHIN THE FRAMEWORK OF CONSERVATIVE ADVANCEMENT

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y BNCC: EL PROYECTO DE FORMACIÓN HUMANA Y LAS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL MARCO DEL AVANCE CONSERVADOR

Maristela da Silva Souza¹
Gislei José Scapin²
Gabriel Vielmo Gomes³

Resumo: Analisamos as tensões políticas e ideológicas presentes na BNCC, seu projeto de formação humana e suas relações com as atuais políticas de formação de professores em EF no Brasil. Realizamos uma análise descritiva documental, cotejando com a literatura de base marxista. Acerca da formação humana, conclui-se que a formação preconizada pela BNCC e BNC-Formação coincide com as formas mais alienadas e fetichizadas de relações sociais, orientada pelos limites do capitalismo em crise estrutural.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Formação. Políticas Públicas. Capital.

Abstract: The political and ideological tensions present at the BNCC are analyzed, as well as its human development project and its relations with the current teacher education policies in PE in Brazil. A documentary descriptive analysis is carried out, comparing it with the Marxist-based literature. Regarding human formation, it is concluded that the formation recommended by BNCC and BNC-Formation coincides with the most alienated and fetishized forms of social relations, guided by the limits of capitalism in structural crisis.

Keywords: School Physical Education. Training. Public policy. Capital.

Resumen: Se analizan las tensiones políticas e ideológicas presentes en la BNCC, así como su proyecto de desarrollo humano y sus relaciones con las actuales políticas de formación docente en EF en Brasil. Se realiza un análisis descriptivo documental, comparándolo con la literatura de base marxista. En cuanto a la formación humana, se concluye que la formación recomendada por BNCC y BNC-Formación coincide con las formas de relaciones sociales más alienadas y fetichizadas, guiadas por los límites del capitalismo en crisis estructural.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Capacitación. Políticas públicas. Capital.

¹Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora do programa de pós-graduação em EF da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: maristeladasilvasouza@yahoo.com.br.

²Professor de Educação Física da Rede Municipal do Município de Panambi-RS. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Educação Física. E-mail: gjscapin@gmail.com.

³Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: gabrielquarairsbrasil@gmail.com.

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. [Emir Sader, 2008]

1 INTRODUÇÃO

Na esteira de contribuição com o XV Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE), cujo escopo é a problematização do papel da escola e da Educação Física (EF) na formação humana a partir do avanço conservador, elaboramos o presente artigo a fim de analisar as tensões políticas e ideológicas presentes no movimento de construção e materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu projeto de formação humana. Ademais, ampliamos nossa discussão às relações da BNCC com as atuais políticas que orientam os cursos de formação de professores e as graduações em EF no Brasil.

Para tanto, lançamos mão de uma análise descritiva dos documentos oficiais da própria BNCC, assim como da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cotejando com a literatura de base marxista que analisa a relação trabalho-educação sob a perspectiva do Mundo do Trabalho no plano da contradição capital-trabalho em tempos de crise estrutural do capitalismo e quais os desdobramentos para a área da EF.

A celebração do referido evento (15º ano) coincide com o movimento de existência da Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física (LEEDEF-CEFD/UFSM) que, dentre outros, possui como objetivo a investigação das transformações no Mundo do Trabalho e a produção de Conhecimento em EF. Esse destaque é oportuno, pois o estudo e a investigação das políticas educacionais e de suas formas ideológicas sintetizadas na BNCC e BNC-Formação complementam, em conteúdo e forma, o movimento de atuação e intervenção da LEEDEF ao passo em que representam as orientações objetivas de adequação à reestruturação produtiva capitalista e desnuda as relações de subordinação do trabalho ao capital.

De antemão, vale destacar que as proposições normativas da terceira versão da BNCC sobre a elaboração de uma base comum curricular, homologada em 2018, representam o movimento de reivindicações de reformas de Estado, em especial no âmbito das políticas educacionais. Na Constituição Federal de 1988, por exemplo, em seu Art. 210, consta a necessidade de se fixar “[...] conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Na lei da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, em seu Art. 26, há referência a uma organização curricular para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), determinando a construção de uma “[...] base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996). Por fim, o Plano Nacional de Educação, que, a partir da Lei nº. 13.005, estabelece as diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no intervalo entre 2014 e 2024, propõe uma suposta universalização do ensino e a implantação de um referencial curricular para educação básica em âmbito nacional, assegurando os objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

Entretanto, tão oportuno quanto compreendermos a trajetória das políticas educacionais que reivindicaram ao longo da história a produção de uma base comum curricular para a educação brasileira, é situarmos tal movimento no bojo das reformas neoliberais do Estado brasileiro. A BNCC, assim como a BNC-Formação enquanto desdobramento da primeira no contexto da formação de professores, representa uma síntese mais elaborada, do ponto de vista da classe dominante, das demandas impostas pela reestruturação produtiva do capital que assolam a educação brasileira desde os anos 1990, com as reformas políticas e econômicas de Fernando Henrique Cardoso, então presidente (SOUZA, 2017).

É sabido que, no sucumbir das formas mais rígidas de produção, os capitalistas projetaram uma reação no modo produzir e acumular seu capital, impulsionando avanços científicos, tecnológicos e informacionais aplicados às formas mais flexíveis de produção. Com isso, as instituições políticas na qualidade de representantes do capitalismo internacional, na figura de organizações como, por exemplo, Banco Mundial e UNESCO⁴, passaram a redefinir as políticas educacionais para a formação básica das novas forças produtivas do capital, acentuando a contradição entre formação humana e formação para o mercado. Entretanto, com o avanço tecnológico informacional e a redução da necessidade do trabalho vivo, gera a necessidade de uma

⁴ Sigla referente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

formação para o desemprego⁵, conforme anunciava Gentili (1998), no bojo da permanente tensão entre escola e sociedade (SOUZA; RAMOS, 2016).

Dito isso, compreendemos a BNCC como reflexo desse movimento projetado na educação escolar, em geral, e na EF em particular, como forma de produzir uma subjetividade orientada pela nova pragmática do capital que recaí sobre as discussões pedagógicas e concepções de formação humana. Nossa tarefa, diante disso, é aprofundar tais discussões e, para isso, nosso ponto de partida são as proposições da própria BNCC com seus objetivos de aprendizagem e fundamentos pedagógicos, enfatizando a análise acerca das competências formativas, da distribuição do conhecimento e da EF situada na área das linguagens. Posteriormente, a discussão tratará sobre os desdobramentos da BNCC na formação de professores, a partir da BNC-Formação, e quais sínteses emergem desse movimento do conhecimento no âmbito da formação humana.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BNCC

Nas formulações da Base Nacional Comum Curricular, em sua terceira e última versão aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação, homologada e publicada em 2018, de modo integral para toda a educação básica, a EF situou-se na área das Linguagens (ensino fundamental) e Linguagens Códigos e suas Tecnologias (ensino médio). Antes de ampliarmos nossa análise descritiva acerca da EF na BNCC, compreenderemos seus preâmbulos, isto é, os princípios e os fundamentos mais gerais da base que antecipam e orientam, por sua vez, os delineamentos do referido componente curricular situado na área das linguagens com suas unidades temáticas, objeto e dimensões de conhecimento e habilidades requeridas aos educandos.

A BNCC, em caráter de documento normativo e definidor do complexo orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que, em tese, implicam no desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos da educação básica, orienta-se por *princípios* éticos, políticos e estéticos, no intuito de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, visando a garantia dos direitos constitucionais da formação comum para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Essa tarefa é assumida pelos componentes curriculares ao longo das etapas da educação básica (BRASIL, 2018).

⁵ Nesse bojo também situamos a Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415 de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

O que representa, de fato, tratar e conceber o conhecimento escolar a partir dos referidos princípios orientadores da BNCC? Já mencionamos que a base é uma síntese de políticas educacionais oriundas das reformas neoliberais projetadas por organismos internacionais na qualidade de representantes do capitalismo internacional. O alinhamento da BNCC aos ditames ideológicos internacionais está explícito no próprio documento da base quando em sua “Introdução” faz referências, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO. Isso evidencia a subordinação da educação ao capital, uma vez que os princípios éticos, políticos e estéticos são reivindicações dos organismos internacionais nas formas de reelaborar as proposições educativas das novas gerações em tempos de reestruturação produtiva do capital.

Os princípios éticos, por exemplo, conforme explicam Martineli et al. (2016), tratam da solidariedade e do respeito à diversidade como categorias mediadoras da agenda internacional para amenizar os conflitos sociais no âmbito da crise do capital e do acirramento da luta de classes. Para os autores, desde os anos 1960 e 1970, os organismos internacionais empreendem um movimento de elaboração de políticas culturais e educacionais sistematizadas por documentos como o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento: Nossa diversidade criadora e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 1997, 2002). Tais documentos representam um mecanismo de proporcionar determinada “Cultura da Paz” (MARTINELI et al, 2016, p. 78).

Os princípios estéticos, os quais fazem referência às capacidades de fruição e criatividade, para que o educando desenvolva suas habilidades de criar, produzir e inventar ou contemplar a realidade de modo sensível, também vão ao encontro das necessidades do capital em tempos de crises uma vez que:

Em tempos de crise, o desenvolvimento da subjetividade e da capacidade criativa é almejada, pois a partir delas o indivíduo pode criar e recriar novos produtos e produções; essa capacidade deve ser desenvolvida desde a infância, momento em que a educação escolar pode desempenhar um importante papel. (MARTINELI et al., 2016, p. 79).

Os aspectos estéticos, preconizados pela BNCC e manifestados pela capacidade criativa e criadora dos educandos, são entendidos por Duarte (2008) como a

capacidade de formar nos educandos novas e diferentes maneiras de adaptação, ou seja, diferentes formas de agir criativamente para se adaptar aos ditames do capital e às incongruências do mercado. Para o autor, esse princípio formativo capta as competências cognitivas dos educandos em tempos de trabalho informacional e aos professores, a partir da lógica do *aprender a aprender*, resta-lhes:

[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2008, p. 12).

Sem dúvidas, a articulação dos princípios formativos estabelecidos pela BNCC representam uma face ideológica do avanço conservador sobre a educação escolar uma vez que buscam tangenciar alternativas para se manter o processo de acumulação e valorização do capital, desta vez de modo flexível, polivalente e adaptável, sintetizando subjetividades criativas e produtivas ao seu modo. Na capacidade de ser cidadão, que expressa o princípio político, a educação deve, evidentemente, estar alinhada a uma formação para a cidadania. Portanto, uma vez que produz formas de pensamento pautadas por princípios burgueses, a formação para a cidadania formará o típico cidadão burguês, liberal, que compreende a realidade, como argumenta Tonet (2005), gerida por sujeitos possuidores de liberdade, igualdade e egoísmos concebidos por natureza.

Entretanto, como advertem Martineli et al. (2016), as condições materiais da sociedade não corroboram tal feito uma vez que são determinadas pelos interesses da classe dominante e pautadas na compra e venda da força de trabalho como mercadoria subordinada ao capital. Logo, a construção de uma sociedade ou o exercício da cidadania de forma livre e igual torna-se inviável, assim como a própria concepção de sociedade justa e inclusiva, conforme destaca a BNCC.

Além disso, os referidos princípios são viabilizados pelas *competências gerais* que consolidam, no âmbito pedagógico, os direitos de mínimos de aprendizagem e desenvolvimento. Para a BNCC, a concepção de competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

No referido documento estão propostas dez competências gerais para a educação básica que são imbricadas e articuladas no tratamento didático para todas as etapas da educação básica, promovendo, conforme já preconizava a LDB, a construção de conhecimento, o desenvolvimento de habilidade e a formação de valores e atitudes.

Do ponto de vista didático-pedagógico, os princípios formativos e as competências estão pautados pela lógica do *aprender a aprender* que representa a face fenomênica do *neoescolanovismo*, direcionando o foco da formação para a aprendizagem, que ocorre ao longo da vida como preconizava nos anos 1990 o Relatório Jacques-Delors para a Educação ao longo da vida, e centralizando no aluno o eixo norteador do processo de ensino. A narrativa que se constrói nada mais representa que a formação do sujeito/indivíduo neoliberal, típico da nova sociedade do capitalismo flexível e polivalente que possui nas reformas de Estado um terreno fértil para seu desenvolvimento (DUARTE, 2008; SAVIANI, 2013).

A recorrência aos fundamentos do *aprender a aprender* está explícita no documento da BNCC, assim como o perfil de sujeito/indivíduo que se pretende formar para atender as novas demandas que se originam das incertezas e da instabilidade social e do mundo do trabalho:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Do ponto de vista econômico e do mundo do trabalho, o “desenvolvimento de competências para aprender a aprender” e a afinidade com a “informação” representam os preâmbulos para a formação do novo tipo de trabalhador produtivo da nova era do capitalismo informacional, robotizado, uberizado e precarizado (ANTUNES, 2020). “No novo cenário mundial”, leia-se o “novo capitalismo expandido em escala mundial”, a reação tecnológica – sintetizada no trabalho morto – reflete na redução⁶ da

⁶ “Redução”, pois não há, como explica Marx (2017), uma supressão direta e total do trabalho vivo, pois é somente ele quem produz mais-valia, o trabalho produtivo empregado direto no processo de valorização e

necessidade do trabalho vivo, ou seja, da atividade laborativa do próprio sujeito-trabalhador. Isso intensifica a rotatividade e, portanto, materializa a instabilidade no setor produtivo. Logo, gera-se a necessidade de pôr em movimento a capacidade de o trabalhador estar em constantes atualizações⁷, ou seja, estar sempre aprendendo para pleitear as diversas formas de emprego mais precarizado possível. Recai, portanto, sobre os ombros da educação escolar, em sua tarefa de formar para o trabalho e como imposição do modo produtivo, o compromisso de imprimir em cada educando as competências indispensáveis para manter a extração de mais-valor.

Vale destacar que a redução da necessidade do trabalho vivo não gera somente a intensa troca ou rotatividade laborativa, mas também uma massa de desemprego. Isso, conseqüentemente, lança mão de uma educação para o desemprego (GENTILI, 1998). O desenvolvimento de competências, orientadas pela BNCC a partir daquilo que o educando deve “saber” e “saber fazer”, impulsionado pelas altas taxas de desemprego, imprime no educando a autonomia de decisões para optar pelas piores e mais precárias formas de trabalho, assim como a capacidade de antecipar-se aos problemas ou buscar no “empreendedorismo” a alternativa supostamente mais viável e imediata para seu problema.

O discurso do “empreendedorismo” é a nova face da pragmática neoliberal e do ideário empresarial diante do avanço do trabalho informatizado e uberizado (de plataformas) que, de fato, apenas oculta o assalariamento do trabalho, gerando o fenômeno do “proprietário de si mesmo [...] proletário de si próprio” (ANTUNES, 2020, p. 16). Na BNCC esse movimento está pautado principalmente na etapa do Ensino Médio a partir de habilidades e competências vinculadas à cultura digital, protagonismo juvenil e pelos itinerários formativos no eixo estruturante do “empreendedorismo” como forma de mobilização de conhecimento para o “[...] desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 479).

Em suma, os princípios éticos, estéticos e políticos, vinculados e viabilizados pelas competências formativas, representam os fundamentos pedagógicos da BNCC para assegurar, supostamente, as aprendizagens mínimas e o desenvolvimento dos

acumulação capitalista. O trabalho morto, por sua vez, representado pela maquinaria e, atualmente, pelos avanços tecnológicos e informacionais, “apenas” potencializam a produtividade do trabalho vivo.

⁷ São atualizações que não extrapolam os limites do modo produtivo, ou seja, uma atualização estritamente voltada para o mercado de trabalho capitalista.

educandos em todas as etapas da educação básica. Entretanto, o que constatamos a partir de nossa análise descritiva, até então, é uma subordinação da formação escolar aos ditames e necessidades do modo de produção capitalista. Isso posto, evidencia-se a permanente tensão entre escola e sociedade, sobretudo intensificando a contradição já anunciada entre formação humana (crítica e emancipadora) e formação para o mercado de trabalho. Mais preocupante ainda, é o atual fenômeno da educação para o desemprego que amplia a contradição eliminação-manutenção⁸ no sistema educacional.

Nesse contexto, como a EF está organizada? Qual sua concepção e objeto de conhecimento? Que tipo de sujeito e formação humana preconiza? Para responder tais questões, analisando descritivamente os fundamentos da referida área de conhecimento, lançamos mão das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Não ampliaremos a análise para a Educação Infantil uma vez que entendemos que sua organização ocorre de forma complexa e distinta das outras etapas da educação básica, tratando de um conjunto de saberes específicos que não estão dispostos em áreas de conhecimento, mas sim articulados e manifestados a partir das concepções do *educar* e do *brincar*, dos eixos estruturantes: *interações* e *brincadeiras*, dos direitos de aprendizagem: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*; assim como pelos campos de experiências. Dos últimos destacamos o campo *corpo, gesto e movimentos* por se aproximar da área da EF quando reivindicam a exploração do mundo por meio do corpo e da manifestação consciente da corporeidade como forma de linguagem e expressão lúdica, descobrindo também as diversas formas de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Considerando os delineamentos para a EF propostos pela BNCC, constata-se que o referido componente curricular está situado na área das Linguagens⁹ (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais) e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Ensino Médio), integrado aos componentes curriculares da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Artes. A área das Linguagens, qualidade de grande bloco de

⁸ Ver mais em Souza; Ramos (2016): Educação Física Escolar: A necessidade da tensão permanente entre escola e sociedade. In: Eleonor Kunz. (Org.). Didática da Educação Física 4: Educação Física. 1ed.Ijuí: Unijuí, 2016, v. 4, p. 153-159.

⁹ Não foi somente com as normativas da BNCC/2018 que a Educação Física passou a ser tratada ou inserida na área das *linguagens*. Nos PCNs de 2000, por exemplo, já constava esse fato, entretanto apenas para a etapa do Ensino Médio. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica de 2010, ampliou-se a referida organização das áreas de conhecimento e, por conseguinte, a Educação Física passou a ser situada como *linguagem* também no Ensino Fundamental. A BNCC de 2018 “apenas” expressa o resultado desse movimento de forma mais “elaborada”.

conhecimento, concebe seu objeto geral de conhecimento (*linguagem*) como uma categoria mediadora das práticas sociais expressa nas formas: “[...] verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 63). As relações sociais são realizadas por meio de práticas de linguagem, imbricando conhecimentos, atitudes e valores éticos, culturais e morais, assim como a possibilidade de ampliação das capacidades expressivas no âmbito artístico, corporal e linguístico (*idem*).

Sobre as competências específicas para a área das Linguagens, em geral, o documento da BNCC reivindica a construção das subjetividades e das formas expressivas da comunicação humana em suas diferentes formas. As competências visam, dentre outras: compreender as linguagens como construção humana, histórica e social, reconhecendo e valorizando suas formas de significação da realidade e das expressões subjetivas, assim como as identidades sociais e culturais; conhecer e explorar as práticas de linguagem; utilizar diferentes linguagens para se expressar e compartilhar experiências, informações e ideias em seus diferentes contextos; desenvolver o senso estético; compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2018). Sobre a EF, em particular, compreende-se como:

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais 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. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2018, p. 213).

O objeto de conhecimento preconizado no referido documento é a Cultura Corporal de Movimento que, ao tratar das práticas corporais elaboradas como fenômeno dinâmico, singular, pluridimensional e contraditório da cultura, busca ampliar o acervo de experiências dos educandos acerca dos aspectos estéticos, emotivos, lúdicos e agonistas. Seus saberes não se limitam à racionalidade científica tampouco às obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, mas sim abrangem as diferentes formas de expressão corporal que articula movimento corporal, organização interna e produto cultural, com a finalidade de oportunizar aos educandos a participação em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018).

Os elementos da Cultura Corporal de Movimento estão distribuídos e organizados em seis unidades temáticas: *Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças e Práticas Corporais de Aventura*. No contexto das habilidades, as experiências vivenciais e subjetivas são articuladas a oito dimensões: *experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário*. Dentre as competências específicas para a EF destacam-se: planejar e empregar estratégias para resolver desafios; interpretar e recriar valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais; valorizar o trabalho coletivo e o protagonismo no desenvolvimento, experimentação e apreciação das diferentes práticas corporais (idem).

Por fim, no Ensino Médio, em especial, as práticas corporais são disponibilizadas de acordo com os arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e disponibilidade dos sistemas de ensino. Essa organização é viável em razão dos itinerários formativos que representam uma estratégia de flexibilização dos currículos escolares para o Ensino Médio considerando, inclusive, a escolha dos estudantes acerca de sua preferência sobre uma área específica, sobre uma formação técnica e profissional. Nesse bojo, a EF é tratada pedagogicamente sob a perspectiva de *estudos e práticas*, despossuída de obrigatoriedade durante os três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, o alinhamento da área à finalidade de formação para o mercado fica evidente uma vez que possui, de forma específica, suas dimensões, competências e habilidades, reiterando o apelo à formação sensível e estética dos educandos. Esse movimento se materializa ao passo em os fundamentos da área estão pautados por bases idealistas e subjetivistas de conhecimento, realidade e de sujeito, permeadas no objeto da Cultura Corporal de Movimento (FRIZZO, 2013). Tratar a EF como linguagem, como uma forma de comunicação com o mundo, compreende a construção do conhecimento da área como produto de nossas subjetividades, de nossa consciência destituída da realidade concreta e material, negando as significações objetivas que cada prática corporal produz e representa.

As práticas corporais sistematizadas na forma de EF são produtos da atividade humana, do agir humano, sobre a natureza a partir da necessidade de produzir sua existência material. Suas produções materiais e imateriais foram preservadas e inseridas na cultura e no comportamento de cada geração ao longo da história. O mundo material,

portanto, é o referente onto-gnosiológico e objetivo do conhecimento e, como explica Escobar (2012), é um equívoco conceber e reduzir a EF a uma linguagem ou forma de expressão, pois quem realiza um jogo ou um esporte, por exemplo, não está expressando ou transmitindo nada para alguém, sua atividade está sendo produzida e simultaneamente consumida.

Tratar a EF destituída de racionalidade científica, composta subjetivamente e validada a partir do consenso intersubjetivo e contextual, representa, do ponto de vista epistemológico, a face pós-moderna da área pautada pelo ideário que se inseriu na área nos 1990 como alternativa às formas instrumentais de conceber as práticas corporais ou de produzir conhecimento, situadas no plano da modernidade (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2011). São os discursos e significados sobre as práticas corporais que, nesse contexto, estabelecem os critérios de verdade e realidade, acarretado, por conseguinte, o esvaziamento do objeto de conhecimento, pois, critérios de verdade são concebidos subjetivamente, se pulveriza toda a concretude produzida e preservada ao longo da história humana a partir das mediações com a totalidade social.

O esvaziamento de conhecimento como produto do abandono das formas racionais e científicas de pensamento, da recorrência à subjetividade e da negação da materialidade do real, são os fundamentos e elementos constitutivos da EF propostos pela BNCC que, tratados sob a forma de estudos e práticas, e alinhados aos princípios éticos e estéticos, representam o avanço do conservadorismo sobre a educação escolar e sobre a formação das novas gerações, pois, desse modo, não considera as mediações históricas situadas no âmbito da luta de classes, tampouco os interesses da classe trabalhadora e a possibilidade de produzir um movimento contra hegemônico.

3 A BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-Formação)

No bojo do avanço do conservadorismo, expresso nas políticas educacionais, a BNC-Formação homologada pela Resolução n. 2/2019 do conselho nacional de educação, é o capítulo mais recente da ação do Estado nesse universo, em específico, das políticas educacionais para a formação de professores. Para compreender essa nova política de formação docente de toda a educação básica, é necessário voltar algumas décadas e analisar o processo de reorganização do Estado, bem como de todo cenário socioeconômico do mundo nesse período.

Freitas; Molina (2020), afirmam que as reformas operacionalizadas a partir dos anos 90, são reflexos da década de 1970, momento socio-histórico em que o capitalismo enfrentou/enfrenta uma vigorosa crise em seu modelo de acumulação, demandando, assim, a busca incessante de novas maneiras de recuperar as taxas de lucro/acumulação das décadas anteriores.

O neoliberalismo, doutrina ideológica¹⁰, que se efetivou hegemonicamente nesse período, propagou inúmeros conceitos e proposições em diferentes áreas da sociedade. Não desconectado do cenário social, a educação assume novo discurso na sua efetivação, tomando para si, objetivos aliados ao vocabulário geracional e competitivo da contemporaneidade.

Albino; Silva (2019) afirmam que o novo modelo educacional reivindicado pelas recentes normativas propõem uma formação por competências visando à preparação dos sujeitos para atender as condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho. Corroborando, Lavoura; Alves; Santos Junior (2020), relatam que as atenções dadas ao processo formativo (a educação) pelo sistema do capital se direcionam, sobretudo, a inserção do trabalhador ou do futuro trabalhador na sociedade, já que a força de trabalho desses indivíduos é capacitada pelo processo formativo e que, posteriormente, será vendida pelos mesmos, como mercadoria para fins de sua subsistência cotidiana.

Nessa esteira, a BNC-Formação perpetua o caminho trilhado pela BNCC ao assumir como premissa/ideário educacional o desenvolvimento de competências e habilidades no percurso formativo – compatíveis com o atual mundo do trabalho precarizado, flexível e constante transformação – objetivando a formação de um trabalhador mais multifuncional, participativo e sociável e polivalente (ANTUNES, 2009). A BNC-Formação direciona-se esse modelo à formação dos futuros professores da educação básica (competências gerais docentes), enquanto a BNCC volta-se aos alunos da educação básica (competências gerais para o ensino do alunado) (FREITAS; MOLINA, 2020).

Gonçalves; Mota; Anadon (2020) abordam a BNC-Formação como uma estratégia potente para a materialização da reforma curricular da Educação Básica

¹⁰ Para Lavoura; Alves; Santos Junior (2020), a concepção neoliberal subsidia a sustentabilidade político-ideológica necessárias para as alterações do processo de reprodução do capital, configurando-se, assim, como uma expressão ideológica do capitalismo em sua fase superior, a saber, imperialista.

preconizada pelo ideário neoliberal. Para as autoras, tal normativa, produz um fio condutor que articula a formação de professores e a Educação Básica, conectando-as e fundamentando-as a partir das competências e das habilidades definidas na BNCC.

No universo da formação docente, a BNC-Formação delimita como objetivo central o desenvolvimento das competências dessa profissão¹¹, que se direcionam a três dimensões principais, a saber, conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional (BRASIL, 2019). Com a promulgação da normativa, passa a vigorar legalmente aos cursos de licenciatura, a organização curricular de no mínimo 3200 horas, estruturadas a partir de três grupos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 6).

Na intenção de contemplar esse novo processo formativo, a BNC-Formação associa-se a BNCC ao focalizar prioritariamente o desenvolvimento das competências e das habilidades docentes capazes de reproduzir o processo educacional defendido pela BNCC aos diferentes níveis de ensino (Educação Infantil ao Ensino Médio). Como resultado dessa opção de formação, observa-se a nítida intenção de engessar o trabalho docente ao que já está definido pelo documento norteador, priorizando, assim, uma formação inicial utilitarista e balizada a partir do *saber fazer* docente (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Na especificidade da formação inicial, as autoras, salientam que tal modelo produz currículos mínimos e, por conseguinte, levam ao engessamento da formação nos cursos de licenciatura ao estabelecer a carga horária e os conteúdos, de maneira prescritiva, nos cursos de formação de professores, limitando assim, a autonomia das universidades e a organização curricular dos cursos de formação docente (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

¹¹ Se faz necessário frisar que cada dimensão se desdobra em diferentes competências específicas e ações a serem prezadas pela prática docente.

Já Pires; Cardoso (2020), argumentam que a BNC-Formação sugere fortemente em sua proposta a autorresponsabilização dos educadores, já que a dimensão do engajamento profissional prevê que o trabalho docente, possui a demanda de produzir resultados positivos, a partir do comprometimento desses profissionais para com as aprendizagens dos alunos, bem como seu engajamento com as famílias, a escola e a comunidade escolar em que sua prática pedagógica se reproduz.

Salienta-se também a centralidade da “prática” na perspectiva formativa defendida pela recente normativa. Contudo, dentro do projeto neoliberal de educação, bem como de formação de profissionais para essa área não interessa ao sistema do capital, um percurso formativo que substancie o futuro docente a ser um pensador, um crítico, bastando apenas professores que possuam domínio de competências e habilidades técnicas para replicar o programa já estabelecido pela BNCC (PIRES; CARDOSO, 2020).

D’Ávila (2020) sugere que a orientação político-pedagógica contida na normativa, se caracteriza pela vertente neotecnicista, tendo como marcos principais a pseudoneutralidade científica, a ênfase da formação pragmatista mercadológica e os fundamentos da psicologia comportamentalista skineriana. A autora também frisa que as competências específicas, presentes na BNC-Formação, direcionam à formação inicial uma preocupação de forjar o novo perfil de docente preconizado pelos “novos tempos”, ou seja, o profissional prático e técnico, desconsiderando o fenômeno educativo como uma prática social, dentro de uma perspectiva global e histórica.

Na análise de Lavoura; Alves; Santos Junior (2020), as proposições contidas na BNC-Formação desqualificam, descaracterizam e esvaziam o processo formativo nas licenciaturas – portanto, também na Educação Física –, assim como objetivam degenerar as consciências e manipular a subjetividade dos indivíduos com proposições pedagógicas idealistas, pragmatistas e neoprodutivistas do discurso contemporâneo, balizado pelos ideais da pedagogia das competências.

Os autores caracterizam, portanto, que a realidade posta pela nova normativa se apresenta a partir da negação do saber objetivo, da descaracterização do papel da escola em transmitir esse saber nas suas formas mais desenvolvidas e da desvalorização do papel do professor como agente do ensino, com vistas ao empobrecimento da formação pedagógica e cultural dos futuros professores (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020).

Por fim, a efetivação da BNC-Formação no universo da formação de professores, em especial no âmbito da formação de professores de Educação Física, secundariza a integralidade da prática social da educação, restringindo a formação inicial ao desenvolvimento de competências e habilidades docentes que dialogam com a contemporaneidade social. Para tanto, o processo formativo dos futuros docentes se desenha a partir do viés técnico e utilitário, visando acompanhar a recente visão da educação básica, que intenta formar para atender as novas relações do mundo do trabalho, ou ainda, a empregabilidade moderna da acumulação flexível.

4 SÍNTESES FINAIS

Diante do exposto, entendemos que na especificidade da formação de professores, a BNC-Formação operacionaliza a capacitação por competências que dialoga, em última instância, com as novas condições do mundo do trabalho (precarizado, flexível e dinâmico). Da mesma maneira, a recente normativa efetiva uma ligação entre a formação de professores e a Educação Básica, já que delimita como ponto central da formação inicial a consolidação das competências gerais docentes que, compatíveis às competências previstas pela BNCC para a formação básica, produz o engessamento e minimização curricular da formação inicial nos cursos de licenciatura. Materializa-se, portanto, uma formação docente utilitarista e neotecnicista, além de promover a autoresponsabilização dos educadores – por meio da imposição do engajamento individual – na efetivação de resultados positivos e inovadores nos ambientes escolares. Com isso, a formação humana em sua totalidade coincide com as formas mais alienadas e fetichizadas de relações sociais de trabalho nos limites do próprio modo de produção capitalista em crise estrutural.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A.; SILVA, A. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. 10 reimp. Ver. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R (Org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. [tradução: Murillo van der Laan, Marco Gonsales]. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 31 mar. 2021.

D'ÁVILA, Cristina. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**. Edição Especial n.8. p. 86-101, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 02 abr. 2021.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?:** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed. I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008;

ESCOBAR, M. O. Coletivo de Autores: a Cultura Corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. – 3ª reimpr., 2ª ed.rev.- São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução cne/cp n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagog. Foco, Iturama (MG)**, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506/423>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FRIZZO, G. Objeto de Estudo da Educação Física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. **Motrivivência**. Ano XXV, n. 40, p. 192-206, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p192>. Acesso em 20 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p192>.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 26 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 26 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.6405>.

MARTINELLI et. al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76>. Acesso em: 20 fev. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 31 mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, E. A Educação para além do Capital. [tradução: Isa Tavares]. – 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. – 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, M.; RAMOS, F. Educação Física Escolar: A necessidade da tensão permanente entre escola e sociedade. In: Eleonor Kunz. (Org.). **Didática da Educação Física 4**: Educação Física. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2016, v. 4, p. 153-159.

SOUZA, G. **Inimigos públicos**: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil. 1.ed. São Paulo: Usina Editora, 2017.

TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. Epistemologia e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. – Revista Digital do Paideia. Vol.2, num.2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635490/3283>. Acesso em: 20 fev. 2021.

UNESCO. **Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento: Nossa diversidade criadora**. 1997. Disponível em: <http://www.ceci-br.org/ceci/en/component/jcollection/item/429.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.