

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALEXANDRE FONSECA SANTOS

**CRÍTICA À BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E
IDEOLÓGICAS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS**

**UBERLÂNDIA
2024**

ALEXANDRE FONSECA SANTOS

**CRÍTICA À BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E
IDEOLÓGICAS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Política e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

UBERLÂNDIA
2024

ALEXANDRE FONSECA SANTOS

CRÍTICA À BNCC E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E
IDEOLÓGICAS NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Política e Gestão da Educação

Uberlândia, dia 22 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox (PPGED/UFU)
Orientador

Prof. Dra. Gercina Santana Novais (UNIUBE)
Membro Efetivo Externo

Prof. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues (CEPAE/UFG)
Membro Efetivo Externo

Prof. Dra. Geovana Ferreira de Melo (PPGED/UFU)
Membro Efetivo do Programa

Prof. Dra. Maria Célia Borges (PPGED/UFU)
Membro Efetivo do Programa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237c
2024

Santos, Alexandre Fonseca, 1970-
Crítica à BNCC e suas implicações político-pedagógicas e
ideológicas na práxis da Educação Física da rede pública municipal de
ensino de Uberlândia, Minas Gerais [recurso eletrônico] / Alexandre
Fonseca Santos. - 2024.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5035>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Muñoz Palafox, Gabriel Humberto, 1958-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da linha Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Problematicou o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da prática da Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RME/UDI/MG) com recorte temporal do período 2018-2022. O objetivo central da pesquisa foi analisar, na visão de gestores e docentes, quais os limites, as contradições e as possibilidades de implementação da BNCC, bem como as implicações político-pedagógicas e ideológicas na prática da Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia-MG. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, retrospectivo, prospectivo, descritivo e analítico. Os dados foram obtidos por meio do estudo documental, além de questionários online respondidos por gestores escolares e professores de educação física que atuam na RME/UDI/MG. A análise indica que o discurso oficial propalado sobre a BNCC é indicador de avanços para a estrutura e funcionamento da educação básica. No entanto, esse discurso escamoteia a vinculação direta dessa política pública a fundamentos político-pedagógicos de gestão identificados com interesses mercadológicos que não garantem, em essência, a valorização da educação pública, do magistério básico e a formação cidadã tal como preconizado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Palavras-chave: políticas educacionais; currículo; BNCC; profissionais docentes; gestores.

ABSTRACT

The research was developed within the scope of the State, Policies and Management in Education line of the Postgraduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Uberlândia (UFU). It problematized the implementation process of the National Common Curricular Base (BNCC) in the context of the Physical Education praxis of the Municipal Education Network of Uberlândia, Minas Gerais (RME/UDI/MG) with a time frame of the period 2018-2022. The central objective of the research was to analyze, from the perspective of managers and teachers, what are the limits, contradictions and possibilities of implementing the BNCC, as well as the political-pedagogical and ideological implications in the practice of Physical Education in Elementary School in the municipal network of Uberlândia-MG. This is a qualitative, retrospective, prospective, descriptive and analytical study. The data were obtained through documentary study, in addition to online questionnaires answered by school managers and physical education teachers who work at RME/UDI/MG. The analysis indicates that the official discourse spread about the BNCC is an indicator of advances in the structure and functioning of basic education. However, this discourse conceals the direct link of this public policy to the political-pedagogical foundations of management identified with market interests that do not guarantee, in essence, the valorization of public education, basic teaching and citizenship training as recommended in the Federal Constitution and in the National Education Guidelines and Bases Law.

Keywords: educational policies; curriculum; BNCC; teaching professionals; managers.

LISTA DE TABELAS

1 - Movimentações ocupações com maiores saldos positivos e negativos, Janeiro de 2020 a junho de 2022	115
2 – Números da Educação no município de Uberlândia	128

LISTA DE FIGURAS

1 - Mapa Político do Estado de Minas Gerais	103
2 - Panorâmica da Cidade de Uberlândia	104
3 - Pátio da Companhia Mogiana, Década de 1950	106
4 - Mapa Setor Oeste da cidade de Uberlândia	113
5 – Festividades do Congado - Uberlândia/MG	116
6 - Região Periférica de Uberlândia	116
7 - Agrupamento de Moradores em situação de Rua em Uberlândia	117
8 - Terminal Central Rodoviário Urbano de Uberlândia	118
9 - Articulação entre os documentos	127
10 - Número de escolas e instituições da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	129
11 - Escola Municipal Hilda Leão Carneiro	130

LISTA DE QUADROS

1 - Relação das Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, conforme a BNCC	89
2 - Prefeitos eleitos de Uberlândia e seus respectivos partidos políticos (Período de 1951 - 2024)	105
3 - Loteamentos urbanos irregulares em Uberlândia	109
4 - Categorias de Análise	136

LISTA DE GRÁFICOS

1 - Crescimento populacional de Uberlândia (1970 a 2020)	111
2 - Salário Médio de Admissão (em R\$) Janeiro de 2020 a Junho de 2022	114
3 – Média de Evolução do IDEB - Município de Uberlândia-MG	129
4 - Percentual sexo autodeclarado pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023	131
5 – Percentual sobre o nível de formação autodeclarado pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023	132
6 – Tempo de docência (em anos) autodeclarado pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023	133
7 – Número de dias trabalhados semanalmente, autodeclarados pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023	134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABcD	Associação Brasileira de Currículo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BF	Bolsa Família
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Conselho Federal de Educação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
FACED	Faculdade de Educação
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
ESP	Escola sem Partido
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais

ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional para a Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Política Pública
PPEs	Parcerias Público-Privadas na Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RME/UDI/MG	Rede Municipal de Ensino/Uberlândia/Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 MERCADO, CAPITAL, ESTADO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	31
2.1 Anotações sobre o Capitalismo e sua relação com o mercado e a Educação	31
2.2 A globalização econômica e o sistema do capital	37
2.3 Globalização, neoliberalismo e educação	41
2.4 A natureza do Estado na sociedade capitalista	47
2.5 As políticas públicas educacionais e o currículo na contemporaneidade: os currículos de competências	51
3 CONCEPÇÃO, FORMULAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA REALIDADE BRASILEIRA	58
3.1 A proposta da BNCC e suas relações com o cenário mundial global	58
3.2 O contexto histórico, social, político e econômico de tramitação da BNCC	66
3.3 O que dizem os críticos sobre a BNCC: Os efeitos do neoliberalismo	72
3.4 As “Soft skills” e as “Hard skills”: habilidades e competências do mundo do trabalho e suas similaridades com a BNCC	77
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BNCC: ANÁLISE DAS SUAS DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	81
4.1 Breve histórico da Educação Física	81
4.2 Educação Física Escolar: algumas considerações sobre a atuação docente	86
4.3 A BNCC na Educação Básica e na Educação Física Escolar: fundamentos teóricos e conceituais	89
5 ANÁLISE DA VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, A RESPEITO DA BNCC E DA SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	132

ESCOLAR (2018-2022)	
5.1. A Cidade: Espaço de tensões, contradições, de direitos e deveres	95
5.2 A Dinâmica urbana do município de Uberlândia: Dados socioeconômicos e aspectos históricos, políticos e culturais	101
5.3 Debate e implantação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, no período 2014-2022	130
5.4 Crítica da BNCC de acordo com a visão de gestores e professores da RMEUDI	134
5.4.1 A visão de gestores e professores da RMEUDI sobre a BNCC	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	170
Anexo A – Comprovante de envio do projeto	171
Anexo B – Parecer do Conselho de Ética	
Anexo C – Parecer Consubstanciado do CEP	
APÊNDICES	
Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido	
Apêndice B – Roteiro das entrevistas	

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, amigo e incentivador, professor Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, pela paciência e dedicação em todas as horas que precisei. Também pelo seu exemplo de vida, otimismo e generosidade. Sua orientação foi completa, contribuindo para a minha formação pessoal, profissional, ética, social e política. Agradeço por toda atenção, confiança, entusiasmo, respeito e consideração em todos os momentos.

Às professoras doutoras Gercina Santana Novais e Geovana Ferreira Melo pela generosidade nas contribuições e sugestões na etapa de qualificação desse trabalho.

À Banca Examinadora, por ter aceito participar e contribuir para a realização da etapa final desse trabalho.

Aos docentes, discentes e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia pela presteza e gentileza durante toda essa caminhada.

Dedico este trabalho aos meus pais Osvaldo e Cleide, pelos exemplos de determinação e coragem, pelo amor e carinho com que me incentivaram em todos os momentos.

À Renata e a Gabriella, às quais faltam palavras para agradecer o amor, a compreensão, dedicação, carinho e paciência. Amo muito vocês.

¹Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a **educação é uma forma de intervenção no mundo**. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento. **Dialética e contraditória**, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 2001, p. 98).

¹ Trecho extraído do livro **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática Educativa.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa e tese de doutorado se insere no âmbito da linha *Estado, Políticas e Gestão em Educação* (EPG) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e tem como finalidade contribuir para o debate das políticas educacionais no Brasil, mais especificamente com a análise e a discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica.

O objeto de estudo da investigação é a política educacional materializada na BNCC, com foco no estudo e na análise da sua implementação na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI), Minas Gerais, apresentando o período de 2018 a 2022 como recorte temporal.

O propósito de compreender o sentido/significado atribuído filosófica e ideologicamente à BNCC, bem como a natureza das implicações da sua implementação em dada realidade educacional, resulta da percepção de um conjunto de contradições, antagonismos e mesmo de profundas incoerências entre o que se diz e o que se faz no campo do currículo na esfera da educação pública (Muñoz Palafox, 2014).

Por ser docente da Educação Física, inserido no ambiente escolar público desde 1993, tive a oportunidade de vivenciar processos de implementação de propostas curriculares da área, tanto de forma verticalizada, sem contar com a participação direta, quanto de forma democrática, dentro de processos de formação continuada, perspectivas que motivaram a nossa participação, tendo em vista o desejo de construir diretrizes e planos educacionais de forma crítica e construtiva.

Graduado em Educação Física (1993-1998), Letras (2004-2007) e Filosofia (2010-2013) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em Pedagogia (2012-2014) pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), desde 1993, comecei a atuar na área de Educação Física em escolas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia, além de exercer o cargo de Analista em Serviço Público na Fundação Uberlandense de Turismo, Esporte e Lazer (FUTEL).

Entretanto, meu interesse pelas políticas de currículo no campo da educação surgiu na década de 1980, após constatar que o processo de seleção de candidatos ao curso de graduação em Educação Física da UFU, incluía a realização de um teste de 25 metros de

natação estilo livre, e outro de atletismo, cujos resultados tinham caráter eliminatório. Isso me fez questionar a relevância desses critérios para a formação de profissionais da área e me impulsionou a investigar mais a fundo as questões relacionadas ao currículo educacional e sua influência nas práticas pedagógicas.

A aplicação desse tipo de testes físicos refletia, na época, uma concepção e abordagem tradicional que priorizava a prática de atividades aplicadas ao campo da Educação Física Escolar e desportiva, sob o argumento da promoção de um estilo de vida saudável.

Como resultado de uma crítica político-pedagógica a esta abordagem da Educação Física, que incluía a necessidade de refletir esta atividade profissional para além da ideia de uma formação tecnicista, a partir do final dos anos 1980, as provas de desempenho físico foram abolidas do processo vestibular, me permitindo, a partir daí concorrer a uma vaga no curso de Educação Física da UFU, uma vez que se tais provas continuassem em vigor, certamente eu não teria tido condições de ingressar no ensino superior, simplesmente pelo fato de não saber nadar.

Portanto, a Educação Física, como prática profissional, reflete visões sociais de mundo que sustentam e dão fundamentação teórica a cada uma das abordagens político-pedagógicas formuladas e aplicadas na realidade social de uma determinada época.

Também foi possível perceber que o currículo é um potencial instrumento de orientação e de “possibilidades” de trajetórias de vida. E do mesmo modo pode ser um mecanismo promotor de limitações e desesperança em relação a anseios pessoais e ao desenvolvimento profissional quando utilizado para servir a determinados interesses, nem sempre condizentes com as necessidades de um povo.

De acordo com Muñoz Palafox (2001, p. 124-125), o currículo educacional é uma estratégia de intervenção intersubjetiva dotada de procedimentos metodológicos que se efetiva no interior de um determinado sistema educativo com a finalidade de:

- a) definir princípios ético político-pedagógicos;
- b) selecionar e filtrar informações e/ou conhecimentos advindos do contexto sociocultural, de acordo com a política cultural adotada para a construção de saberes escolares sistematicamente organizados;
- c) compartilhar as informações/conhecimentos coletados, objetivando a sua internalização (crítica) por educadores e alunos, utilizando experiências de ensino-aprendizagem criadas para essa finalidade, de acordo com níveis/estágios de compreensão/escolarização;

d) manter o sistema em avaliação constante, criando e empregando mecanismos e metodologias diversas.

Como estratégia de intervenção crítica, vale mencionar ainda, que o currículo

a) representa um dos muitos mecanismos produtores de cultura (Saul, 1997) e, na qualidade de fenômeno institucional, adquire identidade própria em cada um dos contextos históricos em que se cria e se desenvolve, caracterizando-se, assim, num importante campo de pesquisa e de estudo científico dos vários tipos de influência e interferência política, científica, ideológica e pedagógica que acontecem durante os processos de sua criação e desenvolvimento, e das implicações individuais e sociais, ideológicas ou não, dos processos de formação da consciência do educador, do aluno e da comunidade envolvida, direta e/ou indiretamente, resultantes de sua instituição (Muñoz Palafox, 2001, p. 128).

b) constitui um instrumento dinâmico e mutável em constante movimento a ser construído coletivamente no qual é possível identificar que os temas associados ao seu estudo e ao seu desenvolvimento apresentam “dois níveis de generalidade: o primeiro relaciona-se com o sistema educativo em que são abordados os problemas curriculares gerais ou macrocurriculares referentes à estrutura de todo o currículo no seu conjunto. São os problemas sociais (institucionais e intersubjetivos) que, tradicionalmente, afetam o processo escolar e que são tratados a partir de vários enfoques de análise (filosóficos, sociológicos e da didática geral). O segundo, associado dialeticamente ao nível de generalidade anterior, inclui os problemas microcurriculares relacionados com cada conteúdo, matéria ou disciplina em particular” (Gimeno-Sacristán; Gómez, 1998, p. 123).

Interessado nas questões macrocurriculares tal como citadas acima por Gimeno-Sacristán e Gómez (1998), durante a realização do curso de graduação em Educação Física da UFU, também foi possível identificar e constatar que, nessa época (1990-1993), o currículo priorizou o estudo e a abordagem científica das Ciências Biológicas e da Saúde em detrimento das Ciências Humanas e Sociais, apresentando, a meu ver, uma visão reducionista da formação docente, do ponto de vista epistemológico e, portanto, da sua concepção e prática profissional desse campo de atuação.

Apesar desta constatação, durante a minha formação também foi possível identificar que o currículo não é um campo uniforme e homogêneo quanto à sua concepção e prática, e sim um “sistema de intervenção” em constante disputa, na medida em que reflete concepções epistemológicas, práticas políticas e pedagógicas que se materializam como espaços de resistência ao conhecimento e ao discurso oficial, e, portanto, como crítica ao *status quo* por

parte de docentes claramente preocupados (na época) com a nossa formação crítica a respeito da profissão no âmbito escolar.

Por outro lado, a partir do momento em que comecei a atuar como professor designado na escola pública, senti um profundo distanciamento entre a teoria apreendida na faculdade e a realidade escolar, assim como evidenciada, aquela, na literatura científica desde o final dos anos 1990 nos estudos apresentados por Bracht (1992; 1996, 1999); Castellani Filho (1999); Pirolo (1997); Muñoz Palafox (1999), primeiro, “por não ter sido possível, dentre outros aspectos, superar a influência empírico-analítica de currículo fortemente atrelado ao desenvolvimento das habilidades físicas motoras relacionadas com a aptidão física e da prática do esporte-rendimento” (Muñoz Palafox, 2001, p. 8-9), e, segundo, devido ao fato de que

O distanciamento existente entre formação acadêmica e realidade escolar, que se vincula à dicotomia na relação teoria e prática, tem como pano de fundo o trato com o conhecimento nos currículos dos cursos formadores de docentes. De um modo geral, os saberes são vistos como resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Nesse sentido, estes desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica (formação inicial), na medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática (Borges, 1997, p. 776).

Preocupado, em superar a dicotomia entre a teoria apreendida na faculdade e a prática escolar, passei a participar de um processo presencial de formação continuada de professores no interior da RME/UDI, pautado pela elaboração coletiva e participativa de finalidades, diretrizes, objetivos e atividades pedagógicas relacionadas com a formulação de uma “proposta curricular” para a Educação Física, contando com a assessoria docente da Faculdade de Educação Física da UFU.

Este tipo de dinâmica foi vivenciado entre 1994 e 2008, ano em que, devido a uma guinada conservadora resultante de um processo eleitoral conquistado por forças conservadoras da cidade de Uberlândia, a política de formação continuada dessa rede de ensino veio a ser modificada e tornada optativa em relação à participação dos professores, mas ainda contando com a assessoria da UFU (Muñoz Palafox, 2001).

Na época, as mudanças políticas, pedagógicas e ideológicas impostas à RME/UDI impactaram, por um lado, a estrutura organizacional das escolas do município, e, por outro, a

política de formação continuada até então implementada, a qual foi objetivamente desorganizada no que diz respeito à sua prática fundamentada no trabalho coletivo dos professores e das professoras participantes, baseada na reflexão sobre a realidade escolar, no estudo de pesquisas e no compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas oriundas da experiência docente no ambiente escolar.

Sempre considerei esta mudança institucional um verdadeiro retrocesso político-pedagógico, atingindo diretamente o modo de atuação do professorado local, à medida que foi justamente este processo de formação continuada que nos permitia superar muito do distanciamento entre a teoria e a nossa prática cotidiana, assim como também pelo fato de que esta mudança na política educacional passou a contribuir significativamente com o aparecimento de um forte descontentamento, cansaço e até certo desencanto no ambiente escolar. Condição esta somada à intromissão direta do poder executivo municipal no processo de escolha dos gestores escolares, que até então vinha sendo realizada democraticamente, contando com a participação de professores, funcionários, estudantes e a comunidade escolar.

Depois das reformas implantadas nesse período, não foi difícil perceber o quanto começou a pairar, entre os docentes e demais profissionais da educação municipal, um forte sentimento de estranhamento, distanciamento, desmotivação e apatia associado a uma sensação de fragilidade e isolamento da área de Educação Física devido à ausência da aprendizagem e do diálogo estabelecido durante um longo período entre os professores e as professoras das escolas que faziam parte da RME/UDI, principalmente entre aqueles e aquelas profissionais que, além de terem participado mais intensamente da política de formação continuada, se sentiram desprovidos de força para questionar a imposição de medidas político-pedagógicas verticalizadas, de cima para baixo e autocráticas, implantadas por parte do poder público municipal (Muñoz Palafox, 2022).

Se antes, o processo de formação continuada de professores da RME/UDI, tinha partido do princípio de que a teoria-prática eram indissociáveis, da necessidade de um trabalho coletivo e da leitura e da constante contextualização da realidade para a construção e implementação de projetos e práticas pedagógicas nas escolas, de uma hora para outra fomos obrigados a presenciar uma “nova” proposta que, na prática, terminou limitando por completo a participação coletiva, democrática e interdisciplinar dos mais diversos profissionais da educação municipal, com o intuito de atender às necessidades específicas de escolas, desconsiderando, inclusive, aspectos relacionados à comunidade local.

Em 2014, fui aprovado em um concurso público para o cargo de professor de educação física na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais (REE/MG). Exerci minhas funções em uma instituição de ensino localizada na Zona Leste de Uberlândia/MG, onde tive a oportunidade de participar de diversas reuniões internas a partir de 2017, voltadas para a implementação de uma base nacional comum destinada aos alunos do Ensino Médio.

Considerando que a formulação e o debate a nível nacional sobre esta base curricular começou no ano de 2014, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, e que depois do denominado golpe jurídico-parlamentar que levou ao poder o vice-presidente Michel Temer, a nova gestão à frente do Ministério de Educação promoveu uma radical mudança de rumos, tanto no que diz respeito à forma de participação da sociedade civil na elaboração da citada base, quanto na sua concepção político-pedagógica.

A mudança de curso durante o processo de construção da BNCC provocou uma série de questionamentos e críticas da sociedade civil, instituições de ensino superior e entidades científicas, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se opuseram à apresentação, ao conteúdo e à legislação decorrente do documento. Essas entidades, em conjunto com professores e pesquisadores, passaram também a criticar o caráter ostensivamente mercadológico da Base, manifestando preocupação com a ingerência e lobby por parte de grupos empresariais, interessados em firmar contratos de prestação de serviços públicos como mencionados por autores como Macedo (2015), Cássio e Catelli Jr. (2019), entre outros.

Conforme Cortinaz (2019, p. 13),

A Base Nacional Comum Curricular, até o golpe parlamentar sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, demonstrava evolução na ampliação e criação de espaços participativos e decisórios na construção de políticas curriculares no Brasil. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que propunha um modelo centralizado de definições curriculares a partir dos conselhos federal e estaduais de educação, até a BNCC percorremos um longo caminho para a construção de políticas curriculares com participação popular.

Cara (2019, p. 85-86), por sua vez, considerou que

O governo Temer [foi] fruto de uma aliança “ultra-articulada entre ultraliberais e ultraconservadores. Representando os interesses do mercado financeiro, os ultraliberais ditam o programa de governo, advogando essencialmente que a Constituição Federal não cabe no orçamento público. [...] o ultraliberalismo de Temer impôs ao país a reforma trabalhista, a venda de ativos nacionais a preços irrisórios, o processo de desconstrução do

controle nacional sobre a exploração de petróleo e gás natural, a evasão tributária às petroleiras e a reforma do Ensino Médio. [...] já os ultraconservadores desejam impor uma composição de sociedade pautada por uma concepção desatualizada de família, orientada pelo predomínio machista do homem sobre a mulher e pela exclusão das identidades de gênero e de orientação sexual que diferem da heterossexualidade. [...] Infelizmente, a BNCC de Michel Temer é filha legítima dessas duas correntes ideológicas.

Diante da experiência político-pedagógica adquirida durante os processos de formação continuada, vivenciados em anos anteriores, relacionados com a formulação e a colocação em prática do currículo escolar na área de Educação Física, surgiu o interesse e a vontade política de estudar o processo de construção da BNCC no Ensino Fundamental, e como este se materializaria nas redes públicas de ensino.

Dessa forma, e considerando o interesse em conhecer os limites, as contradições e as possibilidades de implementação da BNCC no âmbito da linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, foi definida a seguinte questão problematizadora para a realização deste trabalho: *Qual é a visão de gestores e professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: quanto aos limites e possibilidades da concepção e práxis da BNCC na realidade escolar, e sua política de implementação na Rede Municipal de Educação?*

Para tanto, parte-se do pressuposto inicial de que a formulação e a implementação da BNCC encontram suas raízes em um processo histórico de naturezas política e ideológica que, em maior ou menor medida, encontra-se relacionado com a disputa de projetos de formação humana, educação e sociedade, os quais refletem, em grande medida, interesses de classe e, portanto, econômicos e sociais. Esta disputa, enquanto perdurar, revelará, dentre outros aspectos, um conjunto de contradições, tensões e até resistências, tanto nos processos de organização do trabalho docente quanto na construção do currículo escolar; além de dificultar a colocação em prática da referida base, esse processo poderá também continuar a limitar as possibilidades de construção de uma escola que se pretende efetivamente democrática, interracial e intercultural, destinada a promover a equidade, o respeito à pluralidade e à diversidade dos indivíduos (Muñoz Palafox, 2015; Apple, 2008; Marx; Engels, 2007; Thalheimer, 2014).

Nesse sentido, o objetivo geral do presente trabalho foi analisar, na visão de gestores e docentes de Educação Física, quais os limites, as contradições e as possibilidades de implementação da BNCC, bem como as implicações político-pedagógicas e ideológicas na práxis da Educação Física Do Ensino Fundamental da rede de ensino pública do

Município de Uberlândia-MG, no período 2018-2022.

Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar a educação e suas políticas no sistema do capital e sua lógica neoliberal;
- b) Examinar e descrever o processo de concepção, formulação e implantação da BNCC;
- c) Analisar criticamente a Educação Física Escolar na BNCC; e
- d) Identificar e analisar os limites, possibilidades e as implicações político-pedagógicas e ideológicas da implementação da BNCC no âmbito da RME/UDI, a partir da realização de uma pesquisa de campo com gestores escolares e professores de Educação Física que atuam nas escolas dessa rede de ensino.

Em relação à metodologia adotada, conforme mencionado por Gamboa (2007), Martins (2007), Minayo (2001; 2003), Mainardes (2013), os quais enfatizam a importância de elucidar de forma clara e precisa os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa, considero este estudo demanda uma análise crítica das limitações do método empregado, visando aprimorar investigações futuras nessa área. Para esses estudiosos, a transparência em relação às escolhas metodológicas adotadas é essencial para assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Além disso, a coerência entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa é fundamental para evitar contradições e lacunas no estudo.

Nesse sentido, Mainardes (2013) considerou ser necessárias a teorização e articulação dos fundamentos epistemológicos e metodológicos com outros elementos teórico-conceituais, levando em consideração, a complexidade da realidade atual, política, econômica, social, cultural, entre outros aspectos, que fornecem novos subsídios que tendem a ampliar a coerência, consistência e rigor da pesquisa (Mainardes, 2013).

A pesquisa conduzida por Tello e Mainardes (2015) enfatiza igualmente a necessidade de que os pesquisadores identifiquem as bases epistemológicas em seus trabalhos. Em relação à epistemologia, de acordo com Mainardes, essa é considerada como “elemento integrador” na pesquisa. Segundo esse autor, não há neutralidade na metodologia escolhida para a pesquisa.

Do meu ponto de vista, o caráter de não-neutralidade na metodologia adotada amplia ainda mais a responsabilidade do pesquisador, exigindo o compromisso político, ético e moral ao longo de todo o processo investigativo, como preconizado por autores referendados como Tello e Almeida (2013), Minayo (2001) e Martins (2007).

No que tange aos autores supracitados, a postura crítica no enfrentamento da realidade educativa por parte do pesquisador são atitudes que impedem que a pesquisa se torne um processo puramente técnico, mas também fornecem uma oportunidade de produção de novos conhecimentos (Tello; Almeida, 2013).

Assim, buscando evidenciar a natureza epistemológica do problema desta pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, considero este um estudo de natureza qualitativa, que teve como propostas o conhecimento e a interpretação de determinada realidade, por meio da coleta e da interpretação de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes do trabalho de campo (Minayo, 2001; Martins, 2007).

Com base no trabalho de Bogdan e Biklen (1982) sobre a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa na educação, Triviños (1987, p. 128-130) identificou as seguintes características dessa modalidade de pesquisa, considerando uma abordagem histórico-dialética:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave: ênfase ao ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito. considera o ambiente como uma realidade mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, infraestrutura, e uma superestrutura. Essas realidades estão dialeticamente inter-relacionadas, interagindo constantemente e mudando constantemente ao longo do tempo.
- b) A pesquisa qualitativa é descritiva: Parte-se da descrição, não busca apenas a aparência do fenômeno, mas também a sua essência, ou seja, as razões da sua existência, a explicação de sua origem, relações, mudanças e se esforça para compreender intuitivamente os impactos na vida humana.
- c) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto: A pesquisa qualitativa não apenas aprecia o desenvolvimento dos fenômenos em sua forma atual, mas também detalha as estruturas mais complexas e ocultas, que não são visíveis ou detectáveis por simples observação, ou reflexão.
- d) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente: Na pesquisa qualitativa, que se baseia no materialismo dialético, os fenômenos têm sua realidade fora da consciência; por isso, é real, concreto, devendo ser tratado indutivamente, mas, ao mesmo tempo, revela sua aparência e essência.
- e) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa: Parte-se do fato de que a compreensão do significado dos fenômenos deve ir além

da superficialidade e aparência, ou seja, buscar raízes, relações e explicações, considerando sujeito como ser social e histórico (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

Para Marconi e Lakatos (2010), a abordagem qualitativa se baseia na análise e na interpretação de aspectos mais profundos, que de algum modo, descrevem a complexidade do comportamento humano. Ou seja, a adoção de uma abordagem qualitativa na pesquisa faz com que “o pesquisador leve em consideração atitudes e tendências comportamentais dos participantes do estudo, que dentre outros aspectos, possibilita a valorização da subjetividade e das experiências” (Marconi, Lakatos; 2010).

Foi, também de nessa mesma linha que Godoy (1995) considerou que a pesquisa qualitativa, parte de uma perspectiva integrativa, na qual o pesquisador vai a campo para compreender o fenômeno, a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, corroborando assim, para a construção do conhecimento e transformação da realidade (Godoy, 1995).

De acordo com Minayo (2010, p. 21), além de responder a questões particulares, a pesquisa qualitativa envolve níveis de realidade que não podem ser simplesmente quantificados. Segundo a pesquisadora, esse tipo de pesquisa tem múltiplos significados, como “motivações, crenças, valores e atitudes”, o que certamente confirma as observações de Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 417), que entenderam “a transformação do pesquisador em instrumento de coleta de dados da pesquisa” como sendo uma das principais características da pesquisa qualitativa.

Portanto, de acordo com a natureza do objeto de estudo desta pesquisa, os objetivos propostos e a metodologia construída para esta investigação, bem como os critérios utilizados para a análise do material coletado, fazem o presente trabalho seguir a matriz epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético.

Tarefa esta, que envolve analisar os diferentes fatores que influenciam essas mudanças, desde aspectos econômicos e políticos até questões culturais e sociais. Além disso, é essencial investigar o papel das tecnologias e das inovações ao longo do tempo, bem como as relações de poder e os conflitos que moldaram o curso da história. A compreensão dessas transformações é fundamental para a construção de um conhecimento sólido sobre o passado e suas implicações no presente (Gil, 1999).

Ainda, em relação ao Materialismo Histórico-Dialético, sabe-se que inúmeros pesquisadores têm se dedicado a compreender os elementos e os pressupostos filosóficos e

teóricos-metodológicos dessa perspectiva. Entre estes, destaca-se o professor e pesquisador brasileiro Paulo Netto que ressaltou a indispensabilidade da clarificação metodológica dos princípios marxistas, diante segundo ele, “das interpretações equivocadas decorrentes da incompreensão dos conceitos, que tem levado uma parcela significativa de pesquisadores a utilizarem explicações monocausalistas dos fenômenos e processos sociais²” (Paulo Netto, 2011). No entendimento desse pesquisador:

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elemento são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, as abstrações que remetem a determinações as mais simples. [...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (Paulo Netto, 2011, p. 42-52).

Na concepção de Paulo Netto (2011, p. 25), a realização de uma pesquisa político-educacional seguindo a abordagem metodológica materialista histórico-dialética impõe, ao pesquisador, se debruçar sobre a totalidade do problema apresentado, incluindo os sujeitos históricos envolvidos. Esse pesquisador considerou importante que a pesquisa, cujo método seja o Materialismo Histórico-Dialético, “resgate as produções teóricas do problema, permitindo revisitar o que já foi desenvolvido sobre o tema, bem como identificar e evidenciar o problema em suas múltiplas dimensões” (Paulo Netto, 2011).

A opção metodológica pelo Materialismo Histórico-Dialético realizada nesta pesquisa implica, portanto, no reconhecimento de sua relevância para refletir sobre as contradições e as desigualdades políticas e econômicas na sociedade.

Em seu estudo Frigotto (2001) apontou que o método na perspectiva dialética materialista histórica apresenta três dimensões de uma mesma unidade. São elas:

- 1) como postura, ou concepção de mundo;

² Em sua obra “Introdução ao Estudo do Método de Marx”, o professor e pesquisador Paulo Netto (2011) argumentou que a análise reducionista pode levar a interpretações simplistas e distorcidas da realidade, negligenciando a interação e a influência mútua de diferentes elementos na dinâmica social. Ele destacou a importância de considerar a totalidade das relações sociais e as contradições inerentes a elas para uma compreensão mais completa e precisa dos fenômenos sociais. Além disso, ressaltou a necessidade de uma abordagem dialética que leve em conta a complexidade e a multidimensionalidade das questões sociais em sua totalidade.

- 2) como método que permite uma apreensão radical da realidade, ou seja, a uma concepção de mundo;
- 3) como práxis³, ao modo de ser e agir.

Segundo Frigotto (2001), observa-se, portanto, “a estreita relação entre a unidade teórica e prática na busca da transformação e de novas sínteses do plano de conhecimento e no plano da realidade histórica”. Nessa mesma linha, em concordância com Frigotto, esta pesquisa ao considerar Materialismo Histórico Dialético acaba por reconhecer a historicidade e a dinamicidade dos fenômenos sociais corroborando com o entendimento de que a interação entre teoria e prática é fundamental para a construção de um conhecimento crítico e emancipatório (Frigotto, 2011).

Nesse contexto, Tozoni-Reis (2020, p. 82) destacou a importância do Materialismo Histórico-Dialético como referencial teórico e metodológico nas pesquisas. Para a pesquisadora, essa abordagem é “um dos caminhos possíveis para a compreensão das realidades educacionais, proporcionando a capacidade de refletir e superar a lógica formal nas relações educativas e tornar ato pedagógico mais relevante para as realidades concretas” Tozoni-Reis (2020, p. 82).

Do ponto de vista procedimental, o presente estudo contou com as seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica; b) análise documental; e c) trabalho de campo.

Na etapa de pesquisa bibliográfica e documental, buscou-se coletar dados e identificar categorias teóricas relacionadas ao objeto de pesquisa por meio do estudo de material já publicado por outros pesquisadores, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais devidamente registrados e disponibilizados na internet (Severino, 2007; Marconi; Lakatos, 2010).

Para Lima e Miotto (2007, p. 44), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que abre possibilidades de se encontrar soluções para problemas de pesquisa. Segundo essas pesquisadoras, a pesquisa bibliográfica se difere da revisão bibliográfica na medida em “que vai além da simples observação dos dados contidos nas fontes procuradas, pois imprime nelas a teoria, a compreensão crítica do significado existente”. Embora aparente

³ Do grego “praxis” que significa conduta ou ação. Corresponde a uma atividade prática em oposição à teoria. Para Marx, Práxis é um ato de transformar o mundo em um lugar mais humano, justo e igualitário, livre da opressão do capital. É na Práxis, segundo Marx, que os seres humanos deviam demonstrar a verdade, “o caráter terreno de seu pensamento”, pois a consciência é determinada pela vida.

certa flexibilidade na obtenção dos dados, a pesquisa não desconsidera o rigor e o cuidado no percurso metodológico (Lima; Miotto, 2007).

Por sua vez, Marconi e Lakatos (2010) compreendem que a análise documental se insere como um tipo de estudo descritivo que “fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis municipais, estaduais e federais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-textos” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 93).

A despeito dessa modalidade de pesquisa, Fávero e Centenaro (2019, p. 171) relataram o crescimento do número de documentos de política educacional nas últimas décadas, o que por si só atesta a importância da pesquisa documental como um importante “instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação” (Fávero; Centenaro, 2019, p. 171).

Ainda em relação à pesquisa documental, os pesquisadores supracitados consideraram que:

Sua importância e sua qualidade vão depender da maneira como for conduzido o processo de pesquisa. Observando a complexidade envolvida nos documentos de políticas, certamente a pesquisa documental nessa área produzirá inferências e conhecimentos pautados numa perspectiva qualitativa e globalizante, atenta a critérios de plausibilidade e validação que darão confiança e credibilidade aos conhecimentos produzidos (Fávero; Centenaro, 2019, p. 183).

Desse modo, a pesquisa documental é considerada um procedimento metodológico importante na pesquisa qualitativa, desde que sigam alguns critérios como *a escolha, o acesso e a análise dos documentos sejam realizados de forma adequada*, conforme foi preconizado por Godoy (1995), e referendado por Martins (2007); Kripka; Scheller; Bonotto (2015):

A escolha dos documentos consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 66).

Em relação ao trabalho de campo, este teve como finalidade abarcar o quarto objetivo específico proposto para esta pesquisa: conhecer e identificar a visão de gestores de educação e professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental da RME/UDI, Minas Gerais, quanto à forma de implementação da BNCC. O processo de coleta de dados foi realizado a partir da aplicação de um questionário semiestruturado contendo 13 questões discursivas (Apêndice B).

Para o trabalho de campo, utilizou-se como critério de seleção dos participantes uma amostragem aleatória por meio de sorteio randomizado, conforme preconizado Karmel e Polasek (1974, p. 119),

o princípio fundamental da amostragem aleatória é baseado na possibilidade de seleção, tal como ocorre quando as pedras da loteria são retiradas de uma esfera que as mistura com propriedade. A seleção aleatória é condição básica de todo processo de amostrar.

Segundo Minayo (2001), o trabalho de campo se constitui numa etapa essencial da pesquisa qualitativa. Essa autora considera fundamental “a utilização de conceitos, proposições, métodos e técnicas que consistem no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento”. Portanto, nesta etapa ocorre a combinação de entrevistas, observações e levantamento de material documental, bibliográfico e institucional (Minayo, 2010).

Duarte (2002, p. 141) enfatizou a importância da articulação entre o trabalho de campo e as pesquisas qualitativas:

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

No trabalho em campo, a obtenção de dados é uma tarefa exaustiva, dispendiosa e extremamente complexa, que vai além das expectativas de tempo, requerendo paciência, determinação, esforço e resiliência do pesquisador, de acordo com o que é defendido por

Lakatos e Marconi (2003, p. 165). Durante essa etapa da pesquisa, a preparação para coletar as informações é essencial. Por exemplo, neste estudo, uma das principais dificuldades foi a aceitação da participação dos gestores de educação e professores de Educação Física, devido ao receio dos participantes em responder às perguntas, mesmo com a garantia de sigilo e anonimato.

Vale ressaltar, a aplicação dos questionários observou rigorosamente as normas estabelecidas pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU). Um dos riscos existentes foi a possibilidade de identificação dos participantes da pesquisa. Como forma de minimizar este risco, procurou-se seguir à risca o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo B), respeitando-se os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pela Resolução CNS 466/12 e/ou 510/16 e normas complementares. Ressalta-se o fato de que a investigação foi desenvolvida com participantes adultos, dotados de autonomia plena, os quais poderiam deixar de participar a qualquer momento, caso considerassem este fato pertinente, inclusive por motivos pessoais.

Ressalta-se, ainda, o compromisso de preservação da identidade dos participantes em todo o percurso da pesquisa. Destarte, a escolha da técnica de entrevistas, por meio da aplicação de questionários, como um dos processos de coleta de dados, foi incluída por considerar o contexto da pesquisa qualitativa que “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 146).

Ao analisar as respostas e informações coletadas, utilizamos a metodologia de categorização. Seguindo a abordagem temática ou categorial, conforme explicado por Bardin (1977, p. 153), realizamos o desmembramento e reagrupamento das unidades de texto para identificar os núcleos de sentidos. Esse reagrupamento não se baseou apenas na frequência das respostas dos participantes mais numerosos da pesquisa, mas também considerou a relevância dos relatos. A categorização, portanto, é uma técnica de análise de conteúdo na qual ideias ou expressões são agrupadas em torno de um conceito abrangente (Gomes, 2022; Minayo, 2003).

Vale ressaltar que as escolhas das técnicas para categorização acima mencionadas se encontram em consonância filosófica e científica, articuladas por uma dimensão epistemometodológica de pesquisa, fundamental para a realização de trabalhos científicos no

campo das políticas educacionais conforme mencionado nos estudos realizados por Tello; Almeida, 2013; Muñoz Palafox, 2015.

Nesse contexto, o Ciclo de Políticas foi uma das possibilidades de pesquisa, pois este método se propõe a investigar, descrever, analisar, teorizar e avaliar determinadas políticas educacionais desde a sua construção, elaboração, implementação e concretização (Mainardes, 2006).

Para Mainardes (2006, p. 58), um estudo baseado no Ciclo de Políticas possibilita, ao pesquisador, evidenciar aspectos relacionados à política educacional de uma forma ampla, abrangente e com qualidade; simultaneamente, evita a mera reprodução de fatos e acontecimentos:

[...] pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. A explanação que os autores fazem de cada um dos contextos é bastante breve. Assim, os pesquisadores que tomam tal abordagem como referencial teórico-analítico precisam refletir sobre as questões que poderiam ser incluídas na análise.

Assim como demais pesquisadores, Oliveira e Muñoz Palafox (2014) de igual modo partem da ideia de que todo estudo de caráter científico deve estar intrinsecamente relacionado ao entendimento das bases materiais e históricas de sua existência. Assim, um dos aspectos enfatizados pelo Ciclo de Políticas se encontra na análise dos processos micropolíticos e ação dos autores envolvidos localmente (Mainardes, 2006) , a exemplo deste estudo que se propõe a investigar a realidade em um contexto que envolve professores e gestores da RME/UDI. Por conseguinte, consideramos o Ciclo de Políticas empregado nesta pesquisa deu-nos a possibilidade de realizar um trabalho mais acurado, inclusive no sentido de propor determinadas soluções e alternativas.

Desse modo, entende-se ser indispensável conceituar *análise crítica*. Trata-se de uma forma de estruturar o nosso pensamento e desenvolver um trabalho de pesquisa de qualidade. A palavra “Crítica” provém do verbo grego *Krino* (*Krisis*), que implica em distinguir, separar, decidir ou escolher. No campo judiciário, crítica significa pesar, julgar.

No campo filosófico, partindo dos pressupostos epistemológicos formulado por Folscheid e Wunenburger na obra de sua autoria intitulada *Metodologia Filosófica*, a crítica é “um estilo de pensamento que possibilita a libertação de enunciados peremptórios (definitivos,

decisivos), de dogmas e julgamentos sumários (apressados) ou de preconceitos, distanciando-se de todo pensamento imediato ou natural” (Folscheid; Wunenburger, 2006).

Para Folscheid e Wunenburger (2006), a análise crítica é essencial para a construção de uma pesquisa científica de natureza qualitativa. É um procedimento de estruturação do pensamento e desenvolvimento de um trabalho de qualidade que pode ser metodologicamente dividido em críticas de natureza externa e interna. “Na crítica externa, busca-se entender a estrutura, a origem e os processos de construção de uma obra; ou seja, se esta sofreu interpolações, atualizações de outros autores, se é uma obra inacabada ou não etc. Na crítica interna, busca-se a análise de questões valorativas e interpretação de fatores relevantes para a pesquisa; por exemplo, o contexto histórico de uma obra” (Folscheid; Wunenburger, 2006).

Ainda, segundo Folscheid e Wunenburger (2006), há uma distinção entre o “espírito de crítica” e o “espírito crítico”. O espírito de crítica “atua de forma tendenciosa e apressada, sem se preocupar em comprovar as teses apresentadas, ou seja, indiferente aos fatos das proposições apresentadas; enquanto isso, o espírito crítico busca conhecer as razões internas, promovendo relações e interferências com intuito de validar o enunciado”. Para esses autores, o procedimento crítico pauta-se na razão para conhecer a verdade das proposições, primordial para argumentação (Folscheid; Wunenburger, 2006).

Apple (2008) considerou que um estudo verdadeiramente crítico sobre Educação deve ir além das questões técnicas e pensar criticamente a relação entre educação e economia. Ademais, esse tipo de análise busca desmitificar e eliminar pressuposições e preconceitos arraigados na ciência e na sociedade (Apple, 2008, p. 39).

A análise crítica implica no aprofundamento dos estudos científicos, no exame minucioso das hipóteses, de modo a se buscar respostas que ultrapassem a racionalidade técnica. Envolve, portanto, uma investigação de caráter conceitual, empírico e político de forma rigorosa, que resista a controles e determinações econômicas, não permitindo a omissão e nem a sujeição a questões partidárias ou interesses pessoais: “um trabalho crítico se funda na razão e na justeza das proposições” (Folscheid; Wunenburger, 2006).

A partir dos pressupostos acima mencionados, a análise crítica deste estudo é considerada um procedimento de base metodológica que pode contribuir para aprofundar os contextos de cada uma das obras consultadas para realização da pesquisa, de acordo com os fundamentos epistemológicos utilizados para orientar os caminhos da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

Considera-se como contribuições desse estudo a descrição e a análise crítica do processo histórico de construção da BNCC e a sua implementação na RPME/UDI, que colaborará para outros estudos para área a respeito de como as políticas públicas (em especial, da educação) têm sido interpretadas e implementadas pelos entes federativos.

Em relação à BNCC enquanto política pública para a área da educação, fez-se necessário compreender e interpretar a realidade uberlandense dentro da qual esta foi materializada, incorporando aqui a análise dialética dos processos relativos à sua construção, produção e implementação, que incluem os discursos que compõem a citada base, bem como as relações econômicas, políticas e ideológicas subjacentes à sua formulação e à sua implementação, tendo como enfoque a história e a sociedade humana (Ball, 2011; Tello, 2013; Muñoz Palafox, 2015; Mainardes, 2018).

À vista disso, a estrutura da tese foi organizada em quatro seções após esta introdução. São elas: a **Seção 1 – Mercado, Capital, Estado e Educação: Aspectos Introdutórios**, discorre sobre o surgimento do capitalismo e seus impactos na sociedade, em especial na educação, com objetivo de refletir sobre a ingerência dos organismos internacionais ligados ao modelo societário neoliberal na adoção de políticas públicas e de currículos por competência; a **Seção 2 – Concepção, formulação e implantação da BNCC para a Educação Básica à luz da realidade brasileira**, descreve e analisa o contexto histórico-social, político-ideológico de elaboração, tramitação e homologação da BNCC com objetivo de refletir sobre as críticas apresentadas por alguns pesquisadores e especialistas da educação, além de refletir sobre a BNCC e suas similaridades o mercado; a **Seção 3 – A Educação Física Escolar na BNCC: Análise das suas diretrizes político-pedagógicas** se situa na discussão, análise e problematização da proposta curricular e pedagógica da BNCC para a área da Educação Física no Ensino Fundamental; e a **Seção 4 – Análise da visão de professores e gestores da Rede de Ensino de Uberlândia/MG, a respeito da BNCC e da sua implementação no contexto da Educação Física (2018-2022)**, descreve e analisa a dinâmica urbana da cidade de Uberlândia e os resultados obtidos por meio de questionários aplicados a gestores de Educação e professores de Educação Física da RME/UDI, acerca do processo de implementação da BNCC.

2 MERCADO, CAPITAL, ESTADO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A finalidade desta seção é contextualizar a educação, suas políticas no sistema do capital e sua lógica neoliberal. Na contemporaneidade, as políticas públicas associadas às noções de progresso e desenvolvimento foram atreladas, ideologicamente, e em caráter hegemônico, a interesses de classe e do mercado, que atribuíram ao Estado o papel de reprodutor da lógica de funcionamento do sistema do capital.

Nessa perspectiva de natureza liberal, a investigação do processo social e histórico que originou o capitalismo como modo de produção vigente na sociedade moderna possibilita compreender dialeticamente as disputas políticas e ideológicas geradoras de contradições e antagonismos que caracterizam a práxis dos projetos históricos de sociedade e educação a que vem sendo submetida historicamente a humanidade.

2.1 Anotações sobre o Capitalismo e sua relação com o mercado e a Educação

O capitalismo não é uma pessoa, nem uma instituição. Não quer, nem escolhe. É uma lógica em andamento através de um modo de produção: lógica cega, obstinada, de acumulação (BEAUD, 1980, p. 191).

A história do capitalismo se confunde e está diretamente relacionada com a evolução da sociedade moderna. Desde sua origem, em meados do século XV, o modelo societário-capital tem modificado a estrutura social, política e econômica da sociedade, de forma que não há seres humanos, nem países, regiões ou continentes que não tenham sido impactados, sobremaneira, em seu modo de vida e comportamento, “passando a estar em sintonia com os propósitos e as necessidades do próprio capital” (Hobsbawn, 1991).

Conforme descrito no *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (2023)⁴, o sentido etimológico da palavra “Capital” provém do latim *capitale*; significa “principal”, “primeiro”, “chefe”. Segundo Beccari (2015), no idioma proto indo-europeu⁵, há cerca de 5.000 anos, nas

⁴ Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 02 jan. 2023.

⁵ O proto indo-europeu, embora não seja mais falado, nem tenha deixado vestígios escritos, é reconstruído pela comparação e aplicação de regras fonéticas estáveis sobre segmentos sonoros – possíveis cognatos – retirados de línguas tidas como pertencentes à família das línguas indo-europeias. Através desse método, chega-se a segmentos significativos que têm possibilidade de ter pertencido ao vocabulário ancestral comum a duas ou mais línguas (Beccari, 2015).

proximidades do Mar Negro, existia a palavra *kaput*, atribuída ao chefe ou cabeça do grupo e/ou tribo, no sentido de designar aquele que definiria o caminho dos demais.

De acordo com estas informações etimológicas, bem como o estudo realizado sobre a história do capitalismo no contexto do método dialético, a palavra *capitale* surgiu nas províncias italianas em meados dos séculos XII e XIII, sendo um termo voltado para as finanças e mercado; por exemplo: fundos, somas de dinheiro, de mercadoria e juros (Beccari, 2015).

No tocante ao termo “capitalista”, este apareceu aproximadamente por volta do ano de 1211, referindo-se à figura do proprietário de capital, a qual, Adam Smith⁶ denominou como o “impulsionador” do processo da geração da riqueza (Braudel, 1982). Quanto ao termo “capitalismo”, este surgiu somente em 1753, atribuído “ao estado de quem é rico”, que possuía a posse de algum capital, mas não mantinha ainda nenhuma relação com o sistema econômico. Na Modernidade, o uso desse termo foi atribuído a Louis Blanc (1811-1882)⁷ e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865)⁸. A despeito dos termos “sistema capitalista” e “modo de produção capitalista”, esses são descritos inicialmente na obra *O Capital*, publicada em 1867 pelo pensador alemão Karl Marx ⁹ (Beccari, 2015).

Isso permite reverenciarmos o legado das obras de Karl Marx para a compreensão da lógica do capitalismo. Dada a importância dos pressupostos epistemológicos formulados por Marx, que corroboraram para a conscientização e mobilização dos movimentos sociais, operários e sindicais ao redor do mundo (Hobsbawn, 1991; Thompson, 1963).

Para Hobsbawn (1991), Karl Marx (1818-1883) foi um dos poucos filósofos que conseguiu “desenvolver uma teoria mais completa e abrangente da estrutura, mudança social, natureza e mecanismos da transição da sociedade pré-capitalista para a capitalista e futuras tendências de desenvolvimento do mundo do trabalho”.

⁶ Economista italiano, discutiu a importância do capital na economia na obra *A Riqueza das Nações*.

⁷ Político, escritor e jornalista espanhol, teve um papel relevante na Revolução de 1848 e na criação de associações profissionais de trabalhadores financiadas pelo Estado, cujo lucro se dividiria entre Estado, trabalhadores associados e assistência social.

⁸ Filósofo político-econômico francês considerado um dos ideólogos anarquistas mais influentes do século XIX. É referenciado como o líder intelectual dos anarquistas norte-americanos naquele século, o primeiro a se posicionar como sendo anarquista.

⁹ Karl Marx, considerado um dos principais pensadores críticos do capitalismo, entendia que as condições econômicas e a luta de classes são agentes de mudança social.

Em consonância, a relevância do pensamento marxista para história das sociedades, Paulo Netto (2011, p. 23) considerou *O Capital* como a obra que expressa “o movimento histórico, teórico e real do capitalismo”. Nessa obra, Marx parte de uma perspectiva materialista, histórica e crítica, expondo as contradições que compõem o capitalismo e a sua intrínseca relação com a classe burguesa (Paulo Netto, 2017).

De acordo com Marx (2007), o Capitalismo como modo e meio de produção representa a forma “como as pessoas vivem e se organizam em sociedade”. Desde o seu surgimento no início do século XV, o Capitalismo tem sido caracterizado como um sistema dinâmico voltado para a produção de riqueza material (Marx, 2007; Andrade, 2012; Schumpeter, 1942).

No entanto, ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista evidenciou-se, dentre outros aspectos, uma série de contradições manifestadas pelas crises periódicas e por transformações na organização política, social, cultural e econômica. Em decorrência dessas constantes crises no âmbito da sociedade burguesa, o papel civilizador do capitalismo tem sido posto em xeque, devido aos conflitos de classes e as desigualdades sociais inerentes ao modelo capitalista (Marx, 2007; Paulo Netto, 2011).

O Capitalismo não sucedeu de imediato o sistema de feudos¹⁰ cuja característica de produção era artesanal e corporativa, ou seja, não separava os meios de produção do produtor (Vilar, 1975). Para Bonavides (2012, p. 38), a organização feudal tornava impossível a concepção de um Estado como “instituição materialmente concentradora de coerção”. Segundo historiadores e pensadores do período medieval, outro fator que dificultava a formação de um Estado no contexto medieval foi a influência da realeza e da Igreja (clero) com o advento do cristianismo (Hobsbawn, 1991; Andrade, 2012; Bonavides, 2012).

Andrade (2012, p. 16-17), considera que

Na sociedade feudal, as relações dos indivíduos com as suas condições de vida eram bastante estáveis. A posição do indivíduo no seio da sociedade era determinada pelo nascimento, pela posição social, pela educação ou pela profissão. Por exemplo, um indivíduo que por nascimento se tornasse um senhor feudal, assim permaneceria por toda a vida. Havia uma relação muito próxima entre a vida civil do indivíduo e a sua vida política, na forma de privilégios, isto é, “na forma da senhoralidade fundiária, do estado [social, stand] e da corporação. [...] A relação do indivíduo com a propriedade, a família, o trabalho etc., ou seja, sua relação social era, ao mesmo tempo, a sua relação com o Estado.

¹⁰ Iniciado na Europa, após a derrubada do Império Romano em 476 d.C, o Feudalismo teve como principais características: divisão da sociedade em estamentos (propriedades; ausência de uma mobilidade social e a produção destinada ao consumo local (Andrade, 2012).

Do ponto de vista histórico, a ascensão da burguesia mercantil com a anuência da coroa caracterizou-se pelo fim da Idade Média e o início da Era Moderna (Hobsbawn, 1991; Rémond, 2001; Braudel, 1982). Esta aliança entre a coroa e a burguesia implicou na aceleração e expansão do comércio, com o surgimento do trabalho assalariado e a formação de Estados-nação (Hobsbawn, 1991).

Para Marx (2007, p. 97), a ascensão da burguesia teve um impacto significativo na organização social e econômica da época. Na obra *O Capital*, Marx (2007) também destacou a importância dos escritos dos historiadores burgueses sobre as conquistas do capitalismo e suas críticas ao socialismo foram fundamentais para embasar as teorias de Marx sobre a estrutura e funcionamento do sistema capitalista (Hobsbawn, 1991).

Na concepção de Marx, a burguesia se originou com os proletariados dos “tempos feudais”, tendo absorvido as conquistas tecnológicas e produtivas provenientes do Feudalismo, para fortalecer-se no poder. Na obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, escrito em 1852, Karl Marx descreve que

Quando a burguesia venceu, deixou de existir preocupação pelo lado bom ou pelo lado mau do feudalismo. As forças produtivas que tinham sido desenvolvidas por ela na época do feudalismo foram a ela incorporadas. Todas as antigas formas econômicas, as relações civis que lhes correspondiam, o estado político, que era a expressão oficial da antiga sociedade civil foi destituído (MARX, 2007, p. 97).

Nas palavras de Andrade (2012, p. 19),

No sistema capitalista, os capitalistas, proprietários privados dos meios de produção e de subsistência, para valorizarem o capital, compram a força de trabalho no mercado e utilizam na produção de mercadorias. Tal utilização permite que o consumo da mercadoria força de trabalho crie valor e valor maior do que ela mesma custa; valor este que não é pago ao trabalhador, mas, apropriado pelo capitalista na forma de mais-valia. [...] Nesse sentido, a essência do sistema capitalista é a busca e a garantia do máximo possível da extração do trabalho excedente dos produtores, ou, o que significa o mesmo, “a condição essencial para a existência e o domínio da classe burguesa é a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado”.

Para Singer (1987, p. 7), “o capitalismo é sinônimo de especulação¹¹, assemelhando-se, a um cassino onde os pobres sonham (na maioria das vezes) em adquirir riquezas repentinas, por meio de jogos de azar como jogo do bicho¹² ou loteria, enquanto os ricos acumulam valores como moeda, contas bancárias e títulos de dívida”.

Segundo o autor,

O que move o capitalismo é o capital constituído em empresa. Esta pode ser grande ou pequena, nacional ou multinacional, privada, pública ou mista. O que a caracteriza acima de tudo é a unidade de propósito: o lucro. O capital é valor que se valoriza, valor que engendra mais valor. A empresa se apresenta como entidade a serviço dos seus consumidores e dos seus empregados (chamados de “colaboradores”). Mas esta aparência é enganadora. A empresa capitalista está a serviço apenas dos seus possuidores, isto é, dos que nela mandam (Singer, 1987, p. 8).

O desenvolvimento e a expansão do Capitalismo por países da Europa Ocidental e Estados Unidos coincidiu com a Revolução Industrial, que confirmou esse sistema, o modo de produção dominante, além da burguesia e do proletariado como as classes sociais dessa estrutura (Hobsbawm, 2010).

Em *História do Capitalismo*, Beaud (1980) descreve um estudo de Friedrich Engels no início da década de 1840 mostrando as más condições de trabalho impostas aos trabalhadores da indústria têxtil britânica e em outros setores remanescentes. Segundo Engels, o sistema industrial britânico sob controle burguês configurava-se como “uma espécie de prisão, na qual o trabalhador (crianças, homens e mulheres) tornavam-se escravos da burguesia, que poderia demiti-lo a qualquer momento sem perder o capital investido”.

Em seu estudo, Beaud (1980, p. 63) definiu como algumas das características do capitalismo, desde sua formação, são elas: que ele se apresenta como “nacional e global”, “privado e estatal”, “competitivo e monopolista”. Nesse sentido, o conceito de “Imperialismo” remete ao “funcionamento e desenvolvimento de um sistema nacional de capitalismo em escala mundial” (Beaud, 1980, p. 238).

¹¹ Na concepção de Singer (1987) a “Especulação” implica em tentativa de adivinhar o futuro, o que contamina, a partir dos aspectos relacionados à economia, todo o comportamento social dos indivíduos.

¹² Embora seja considerado ilegal, o “Jogo do Bicho” é uma das bolsas de apostas mais difundida no Brasil. O jogo resulta da aposta de números representados por animais, sendo que os jogadores realizam as apostas escolhendo diferentes animais e os prêmios são decididos durante o sorteio.

Segundo Medeiros (2012, p. 112) considerou o capitalismo como sendo um sistema econômico que tem seus limites, ou seja, o “capitalismo não é natural, nem eterno, mas uma sociedade historicamente limitada e transitória”.

Por sua vez, o professor e pesquisador Raimar Richers¹³ enfatizou um ponto crucial acerca da resiliência do capital perante as crises econômicas que cercam o sistema. De acordo com Richers (1979), a sobrevivência do Capitalismo está intrinsecamente ligada a presença da ideologia e também da identificação de inimigos pois, sem estes, o sistema capitalista estaria desprotegido (Richers, 1979).

Em *O que é ideologia*, Chauí (1981) investigou o sentido-significado atribuído ao termo “ideologia”. Para Chauí, a ideologia é considerada “um dos meios de influenciar, dominar ou impor condições aos indivíduos, que acabam sendo subjugados pelo sistema”.

Chauí (1981, p. 78) identificou os três principais pressupostos que constituem a ideologia como fenômeno, são eles:

1. A ideologia é resultado da divisão social do trabalho, parte da separação entre trabalho material/manual e espiritual/intelectual; baseia-se “na suposição de que as ideias existem em si e por si mesmas”;
2. O fenômeno da alienação que faz com que as condições reais de existência social dos homens não sejam percebidas como sendo produzidas por eles, atribuindo estas condições às forças superiores ou independentes;
3. A finalidade principal da ideologia de ocultar a luta de classes e a dominação de uma classe sobre a outra.

Nesse sentido, na perspectiva de Chauí (1981, p. 78), a produção da ideologia se dá em três momentos distintos:

O primeiro momento se dá a partir de um conjunto sistemático de ideias de pensadores de uma classe ascendente, que busca universalizá-las e legitimá-las como luta dessa nova classe pelo poder; no segundo momento busca-se popularizar, sedimentar e interiorizar as ideias, no sentido gramsciano, no senso comum, tornando-as aceitas por todos os que se opõem à dominação existente; finalmente, no terceiro momento a nova dominação converte as ideias e os interesses particulares da classe emergente em interesses da classe dominante, negando possibilidades para as demais classes da sociedade (extraído e modificado do texto de Chauí, 1981).

¹³ Nascido na Suíça e radicado no Brasil, Raimar Richers foi um dos professores e fundadores da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV).

Em *Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas*, Chauí (2014, p. 23) considerou que “a ideologia não consiste somente em um conjunto de conceitos abstratos, mas sim uma ferramenta concreta utilizada para exercer o poder e submeter as pessoas ao status quo social enquanto perpétua as desigualdades entre diferentes classes sociais”. Essa visão de Chauí, ressalta de igual maneira como as ideologias são utilizadas como instrumentos de dominação e manutenção das disparidades sociais na sociedade (Chauí, 2014).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, o pensador Paulo Freire (1970) vê ideologia como capaz de causar certa miopia nas pessoas, reduzindo e obscurecendo a sua percepção da realidade (Freire, 1970). E neste sentido, penso que a ideologia é um elemento fundamental para a manutenção do status quo inalterado por limitar a nossa percepção sobre os males e as condições materiais da sociedade capitalista. Tal quão foi descrito por Gramsci (1978), a ideologia representa “um dos meios utilizados pelo qual a classe dominante tornar as suas ideias preponderantes diante das demais classes sociais, ou seja, sem a ideologia o poder da classe dominante sofreria sérios abalos”.

Daí parte, os esforços das classes dominantes em manter a ideologia como pilares da sociedade burguesa. Para Marx (2007), seja qual for a época, a ideologia sempre será “a expressão das ideias das classes dominantes da sociedade”, ou seja, “daqueles que possuem os meios de produção material e espiritual, no sentido de que estes regulem, ao seu modo a produção, a distribuição de ideias” (Marx, 2007; Chauí, 1981a).

As Questões sobre ideologias são, portanto, fundamentais para entender os problemas estruturais e organizacionais da sociedade capitalista. Bourdieu (2005, p. 36) argumentou que a relação entre capital e ideologia, vai além do plano econômico. Para esse pensador, “a desigualdade não é econômica nem tecnológica, mas ideológica e política”. Nesse sentido, o sistema capitalista abarca um conjunto de narrativas e argumentos que tentam justificar a riqueza dos mais poderosos e sua superioridade sobre os pobres.

2.2 A globalização econômica e o sistema do capital

De acordo com Amin (2001), a globalização é imposta aos países e nações por meio de um discurso ideológico que legitima as estratégias do capital imperialista dominante. Esse discurso promove a uniformização de práticas e valores sociais, políticos, culturais e ideológicos em todo o mundo (Amin, 2001).

A disseminação de tecnologias, informações e produtos é uma das formas como a globalização homogeneiza as culturas locais e reforça a hegemonia do capitalismo (Amin, 2001). Nessa mesma linha, Harvey (2005) estabelece que essa uniformização de práticas e valores pode ser constatada em diversos aspectos da vida cotidiana, desde a forma como nos comunicamos até os produtos que consumimos.

Assim, embora não esteja diretamente relacionada com a lógica do capital e o desenvolvimento imperialista, a globalização é um fenômeno que impõe uma “mundialização cultural e econômica baseada nos interesses do capitalismo dominante” (Amin, 2001).

Embora possa parecer um fenômeno novo, a Mundialização sempre fez parte do processo de evolução das sociedades. Em períodos anteriores a ascensão do capitalismo, a mundialização já ocorria, embora numa direção diferente, contribuindo para o desenvolvimento de regiões de pequeno porte econômico (Amin, 2001).

Conforme mencionado por Amin (2021, p. 16):

Os sistemas sociais anteriores ao capitalismo, os quais qualifiquei de tributários, eram baseados em lógicas de submissão da vida econômica aos imperativos da reprodução da ordem político-ideológica, contrariamente à lógica do capitalismo, que inverteu esses termos (nos sistemas antigos, o poder era fonte de riqueza; no capitalismo, a riqueza funda o poder.

Diferentemente dos períodos anteriores da história humana, na contemporaneidade, a globalização associada à lógica capital, não permitiu que fosse feita a equiparação das regiões, pelo contrário, ela acentuou ainda mais as desigualdades do sistema, tornando regiões dependentes economicamente de outras (Amin, 2021).

Santos (2011, p. 26) pondera que:

Num mundo globalizado, regiões e cidades são chamadas a competir e, diante das regras atuais da produção e dos imperativos atuais do consumo, a competitividade se torna também uma regra da convivência entre as pessoas. A necessidade de competir é, aliás, legitimada por uma ideologia largamente aceita e difundida, na medida em que a desobediência às suas regras implica perder posições e, até mesmo, desaparecer do cenário econômico. Criam-se, deste modo, novos “valores” em todos os planos, uma nova “ética” perversa e operacional face aos mecanismos da globalização.

Conforme mencionado por Mészáros¹⁴ (2008), as desigualdades estruturais impostas aos países e aos povos é uma das principais características que definem o sistema capitalista,

¹⁴ István Mészáros (1930-2017), intelectual e filósofo marxista húngaro.

sem as quais, este modo de produção não pode existir. Para Mészáros, (2008, p. 112), a globalização é considerada “uma manifestação contraditória de uma crise estrutural global sistêmica”. Contraditoriamente, a tendência do pensamento burguês diante dessa crise é a afirmação da participação de todos, sem exceção:

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva (Mészáros, 2008, p. 73).

De acordo com Thurow (1997), o fenômeno da globalização apresentou novos desafios e oportunidades para economia mundial, de igual modo, impactou o modo de vida das pessoas em todo o mundo. Thurow (1997, p. 166) sugere que é necessário compreender os efeitos e impactos, a fim de “buscar meios mais equitativos e sustentáveis, para promover uma integração global, que favoreça o desenvolvimento humano e social universalmente”.

No entendimento desse pesquisador:

Uma economia global cria uma separação fundamental entre as instituições políticas nacionais e suas políticas para controlar eventos econômicos e as forças econômicas internacionais que precisam ser controladas. Em vez de um mundo nas quais as políticas nacionais guiam as forças econômicas, uma economia global leva a um mundo em que as forças geoeconômicas extranacionais ditam as políticas econômicas nacionais. Com a internacionalização, os governos nacionais perdem muitos dos seus instrumentos tradicionais de controle econômico (THUROW, 1997, p. 168).

Neste sentido, observa-se que a globalização e seus efeitos são inevitáveis, portanto, ser vista como uma tendência mundial do Capitalismo, que pode ser evidenciada em todos os setores, sobretudo naqueles, que envolvem a atividade humana ou “práxis” conforme referendado nos estudos de Giddens (1999) e Bruno (2001).

Um dos estudos que corroboram com essa afirmação é de Santos (2011, p. 20), que se posiciona de forma veemente acerca desse fenômeno ao assegurar que é impossível apontar uma área da sociedade que não tenha sido impactada ou sofrido com os efeitos da globalização:

Nos últimos cinco séculos de desenvolvimento e expansão geográfica do capitalismo, a concorrência se estabelece como regra. Agora, a competitividade toma o lugar da competição. A concorrência atual não é

mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão. A competitividade tem a guerra como norma. Há, a todo custo, que vencer o outro, esmagando-o, para tomar seu lugar. Os últimos anos do século XX foram emblemáticos, porque neles se realizaram grandes concentrações, grandes fusões, tanto na órbita da produção como na das finanças e da informação. Esse movimento marca um ápice do sistema capitalista, mas é também indicador do seu paroxismo, já que a identidade dos atores, até então mais ou menos visível, agora finalmente aparece aos olhos de todos.

Para Ianni (2008), a globalização motivou e acentuou a heterogeneidade até mesmo em países desenvolvidos. Segundo este pensador, a formação de “bolsões prósperos de alta produtividade e tecnologia em algumas áreas gerou o empobrecimento de outras que não possuíam o mesmo dinamismo”, o que reforça a ideia de que a globalização se caracterizou pela diversidade, desigualdade, conflitos, tensões e antagonismo:

[A globalização] rompe e recia o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam ou impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades. Muito do que parecia estabelecido em termos de conceitos, categorias ou interpretações, relativos aos mais diversos aspectos da realidade social, parece perder significado, tornar-se anacrônico ou adquirir outros sentidos. [...] As coisas, as gentes e as ideias movem-se em múltiplas direções, desenraizam-se, tornam-se volantes ou simplesmente desterritorializam-se. Alteram-se as sensações e as noções de próximo e distante, lento e rápido, instantâneo e ubíquo, passado e presente, atual e remoto, visível e invisível, singular e universal (Ianni, 2008, p. 3).

Diante desse cenário de intensas mudanças e transformações, Ianni (2008) entendeu ser fundamental que as políticas públicas estivessem realmente voltadas para promover a inclusão social, reduzir as desigualdades e garantir o desenvolvimento sustentável para todos. De acordo com Ianni (2008), somente assim, seria ainda possível superar os desafios impostos pela globalização, reduzindo seus impactos na tentativa de se construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Dentre os desafios impostos pela globalização, Held et al. (1999) menciona que a Globalização impacta sobremaneira conceitos considerados importantes como: *soberania nacional, identidade cultural e desenvolvimento econômico*. No que se refere, esses pesquisadores corroboram com o posicionamento de que a integração econômica global notabilizou-se por redistribuição desigual de poder e recursos entre os países, gerando conflitos e tensões em escala mundial (Held et al, 1999).

Um dos efeitos na visão de Soares (2012) implica que os países em desenvolvimento, como o Brasil, têm sido impelidos a atender às pautas e agendas impositivas de organismos e grupos hegemônicos, ligados ao modelo societário-capital. Como resultado dessas ingerências esses países assumem compromissos de realizar mudanças e transformações estruturais em diversos setores do Estado, por exemplo, privatizações na área da saúde, educação, que se estendem para setores militarmente estratégicos como o energético e de telecomunicações, entre outros.

No que se refere ao campo educacional, inclui-se a adoção de políticas públicas de controle e monitoramento dos resultados alcançados por meio de avaliações como PISA e de adoção currículos por competência como a BNCC (Ianni, 2008; Soares, 2012; Chizzotti, 2012, Cássio e Catelli Jr. , 2019). Neste contexto, autores como Tavares (2013), Rezende (2011), Ianni (2008), entre outros, consideraram que não é mera coincidência, a incorporação e transferência de termos comumente utilizados pelo mercado empresarial para o contexto educacional.

2.3 Globalização, neoliberalismo e educação

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca. (Freire, 2011, p. 127-128).

No contexto da globalização, o Neoliberalismo¹⁵ é “uma doutrina econômico-social e ideológica colocada objetivamente, pelas classes dominantes, a serviço da deslegitimação e esvaziamento do Estado”, no que se refere a propiciar aos seus cidadãos direitos básicos a estruturas como saúde, educação, assistência social, dentre outros (Gimeno-Sacristán, 2003, p. 64).

¹⁵ Criada pelos economistas Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), a teoria neoliberal surgiu nos anos 1980, nos Estados Unidos, como forma de opor-se à teoria keynesiana de bem-estar social e propõe uma nova leitura da parte econômica do liberalismo clássico, tendo como base uma visão econômica conservadora que pretende diminuir ao máximo a participação do Estado na economia, favorecendo as empresas e a iniciativa privada a partir da liberdade total do mercado.

Gimeno-Sacristán (2003) analisou o significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. De acordo com ele, inicialmente, a globalização remete à visão representativa de um mundo no qual as economias ou culturas são *universalizadas, unívocas*. No entanto, na concepção de Apel (1999), a educação pode tornar possível um movimento de contraposição à universalização globalizante, de negação do estabelecido e de resistência.

Para Paniago (2012), embora sejam fenômenos sociais distintos, a globalização e o Neoliberalismo surgiram no contexto da luta pela preservação e manutenção do poder hegemônico das classes dominantes. Não por acaso, a ideologia neoliberal surgiu e teve sua ascensão nos Estados Unidos da América e na Inglaterra para, posteriormente, ser disseminada no mundo globalizado até se tornar predominante em diversos países (Paniago, 2012).

Enquanto doutrina, o Neoliberalismo tende a influenciar o comportamento social, acirrar a prática do individualismo, das concepções individualistas de empreendedorismo, além de se encontrar relacionada ao regime toyotista¹⁶ de acumulação flexível e das práticas da terceirização de serviços, inclusive no interior do Estado (Paniago, 2012).

Uma das principais características do discurso ideológico neoliberal centra-se sobre a inoperância do Estado no atendimento das necessidades da população em diversos setores. Este discurso de contrapor a eficácia estatal tem sido amplamente difundido na sociedade, corroborando para a ideia de que implementação de serviços públicos em parceria com a iniciativa privada seja a solução para os entraves do setor público (Friedman, 1962).

Porém, é possível constatar que o discurso ideológico neoliberal nem sempre corresponde à realidade apresentada, as privatizações dos serviços em diversos setores não produzem por sua vez, resultados satisfatórios para a população, nem tampouco a melhoria da prestação de serviços. Uma das consequência advindas das privatizações de estatais é a necessidade de maximização dos lucros por parte das empresas privadas, o que pode levar à precarização dos serviços públicos e à exclusão de parte da sociedade dos benefícios dessas políticas (Harvey, 2007; Mézaros, 2008).

Paniago (2012) enfatiza que os princípios neoliberais atendem a lógica do capitalismo,

¹⁶ O Toyotismo é um modelo japonês de produção de mercadorias que propõe produzir apenas em quantidades necessárias à demanda para evitar o desperdício.

O Neoliberalismo, que se instaurou nos países capitalistas avançados a partir do final dos anos 70, surge condenando o intervencionismo do Estado como uma heresia liberal, algo inaceitável para o livre desenvolvimento da economia de mercado. [...] O estado e Keynes atraíram toda a ira neoliberal e transformaram-se nos culpados da interrupção do ciclo de crescimento econômico contínuo que caracterizou o período de *Welfare State*¹⁷ (Paniago, 2012, p. 73).

Considerando ainda que, o neoliberalismo não se trata de um fenômeno local, uma vez que ele se expandiu por diversos países, com apoio dos Estados Unidos. A postura autoritária do neoliberalismo fez com que esta ideologia fosse implementada e disseminada como solução para a crise estrutural do sistema capitalista (Paniago, 2012, p. 73).

Um dos exemplos foi o Chile, que se tornou o país precursor da adoção desse modelo econômico, imposto à força, por meio do fortalecimento de um regime ditatorial¹⁸, que resultou na violência e no emprego da força por parte do governo vigente da época (Paniago, 2012, p. 60):

O neoliberalismo, enquanto reação articulada da burguesia às dificuldades expansionistas do capital, passa a encontrar espaço efetivo para ideias há muito propagadas (Hayek e seus parceiros reuniam-se em Mont Pelérin nos anos 1940), a partir da crise mundial dos anos 70 (século XX). Ele apresenta-se como um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais que visam tirar o capitalismo da crise e criar as condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda. De um lado, observa-se uma série de medidas voltadas para a recuperação do lucro dos capitalistas, e de outro, imposições restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora, cujo resultado é a degradação da sua qualidade de vida e trabalho.

Portanto, é fato que o modelo neoliberal, além de priorizar os aspectos econômicos e a lucratividade, procura se distanciar de qualquer política relacionada com a conquista de direitos e de bem-estar social por parte das classes subalternas (Paniago, 2012). Por esse

¹⁷ *Welfare State*”, traduzido para português como “Estado de bem-estar social”. Refere-se à forma de organização política e econômica que considera a intervenção governamental na economia. O Estado exerce o papel de um agente assistencial, promovendo o bem-estar social e econômico da população, garantindo educação, saúde, habitação, renda e seguridade social aos cidadãos. O trabalho é, portanto, visto como um direito do cidadão.

¹⁸ Em relação à implantação do Neoliberalismo no Chile, Santos (2018) descreveu que os neoliberais chilenos conseguiram reduzir decisivamente o tamanho e as funções do Estado, eliminando qualquer obstáculo à “liberdade do capital”. As transnacionais e os monopólios estrangeiros receberam vários estímulos para aportarem capitais no país. O modelo econômico chileno adotado pelo general Augusto Pinochet distinguia-se da implementada pela ditadura militar desenvolvimentista do Brasil: o esvaziamento das funções estatais em detrimento do ingresso de um grande volume de capitais externos (Santos, 2018).

motivo, o foco social dessa doutrina é “a flexibilização das garantias e das leis destinadas à proteção dos trabalhadores; em especial, aos salários e à jornada de trabalho”. A adoção do Neoliberalismo corroborou, inclusive, o enfraquecimento e a fragmentação do movimento sindical dos trabalhadores em diversos países, setores e segmentos laborais, sejam estes de natureza pública ou privada (Bianchetti, 2006).

Nesse sentido, Mészáros (2009) é claro ao afirmar que *“o Neoliberalismo oculta a incapacidade de solucionar a crise estrutural do sistema capitalista, além de atacar ostensivamente qualquer tipo de proposta ou projeto socialista”* (Mészáros, 2009).

Para Sader (2001), o Neoliberalismo apresenta contradições no âmbito social e econômico. Contradições essas, que se manifestam pela capacidade de explorar os trabalhadores em busca de riqueza, ao mesmo tempo, que a concentra. Para esse autor, há sérias discrepâncias entre a retórica neoliberal, que prega autonomia, liberdade de escolha e a realidade vivida por uma parte significativa da população, excluída ou marginalizada na sociedade capitalista (Sader, 2001). Piketty (2014) segue essa mesma linha de pensamento, enfatizando o contraste existente entre as narrativas neoliberais e a realidade vivida por muitos indivíduos.

Por sua vez, McLaren (2003) analisou o modelo neoliberal adotado na sociedade estadunidense e que se estende por diversas partes do mundo, ocasionando profundas mudanças no mundo do trabalho. De acordo com esse pensador, a proposta neoliberal, por si só, resulta em “tentativas de enfraquecer os movimentos sindicais, terminando mascarando, a enorme difusão do subemprego, do trabalho informal e da precarização do salário” (McLaren, 2003). Além de ser uma forma perversa que busca responsabilizar os trabalhadores pelos ganhos e perdas, retira os direitos trabalhistas conquistados, ou seja, a abordagem neoliberal, resulta em numa situação onde os trabalhadores são cada vez mais explorados e vulneráveis no mercado de trabalho (McLaren, 2003).

Na perspectiva de Giroux (2014), o neoliberalismo tende a promover a competitividade e o individualismo. Para esse pesquisador, a proposta de agenda de privatizações de serviços públicos, de formação de um Estado não intervencionista na economia por parte do neoliberalismo corrobora para o aumento das mazelas e desigualdades sociais, bem como, intensifica ainda mais, a violência e o preconceito sofrido grupos compostos por negros, indígenas, mulheres e imigrantes, esquecidos, abandonados e colocados à margem da sociedade (Giroux, 2014; McLaren, 2003; Apple, 2008).

Em sua obra sobre Neoliberalismo e fascismo, Octávio Ianni (1998) examinou de perto “a conexão entre o modelo neoliberal e a recriação das condições que propiciam o surgimento do nazifascismo”. Segundo o pesquisador, as sociedades neoliberais, apesar de alegarem defender a democracia como princípio fundamental, se destacam por enfatizar “a predominância da economia, produtividade, competitividade, lucratividade e racionalidade instrumental. Nos dias de hoje, a análise de Ianni (1998) é especialmente relevante, necessitando de uma atenção cuidadosa para prevenir a repetição de eventos e equívocos do passado, garantindo assim a preservação da democracia e dos direitos humanos.”.

De acordo com Ianni (1998), o Neoliberalismo está em constante confronto com seus adversários o marxismo e a social-democracia, assim como foi mencionado por Richers em relação ao capitalismo, os neoliberais travam uma “batalha política e ideológica”, cujo objetivo principal é salvaguardar o econômico em detrimento do social, com foco em priorizar:

[...] o individualismo; em vez de socialismo ou social-democracia, o capitalismo; mas sempre preservando e aperfeiçoando o planejamento das corporações transnacionais e das organizações multilaterais, inclusive para fazer face às crises do capitalismo. Essa já era uma linha mestra de atuação do liberalismo no século XIX e boa parte do atual. Essa tem sido e continua a ser a linha mestra do neoliberalismo, durante e depois da Guerra Fria. A globalização de que se fala em todo o mundo significa principalmente globalização do capitalismo, mas de um capitalismo no qual predomina o neoliberalismo, sempre combatendo duramente tudo o que é social tanto no socialismo como na socialdemocracia (Ianni, 1998, p. 113).

Assim, conforme Ianni (1998), a globalização atual é dominada e regulada pelo capitalismo neoliberal, o que tem consequências significativas para as interações sociais, econômicas e políticas em escala global. O autor ressalta que a imposição das diretrizes neoliberais na globalização suscita preocupações, pois pode intensificar as disparidades e promover uma homogeneização generalizada, seja no âmbito político, ideológico, cultural ou econômico. Essa realidade pode desencadear reações adversas, como conflitos armados e hostilidades entre nações em busca de vantagens econômicas (Ianni, 1998).

Mészáros (2008) teceu inúmeras críticas ao modo de vida capitalista e suas sucessivas tentativas de impor à sociedade uma formação educacional pautada exclusivamente em fins mercadológicos. Segundo este pensador, há equívocos em considerar a educação como uma mercadoria em que prepondera a lógica do capital, do lucro e da

competitividade em detrimento das práticas humanizadoras e emancipatórias (Mészáros, 2008).

Para Mészáros (2008), o sistema capitalista não pode ser controlado, tampouco reformulado. Então, é preciso considerar a adoção de uma educação libertadora, consciente e de caráter não alienante, capaz de ir além dos interesses do capital enquanto estratégia de luta e transformação social contra a perpetuação, reprodução e hegemonia do modelo político-econômico que vigora no mundo:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo, ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário 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 à 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 impostas (Mészáros, 2008, p. 35).

O autor defende que a educação deve ser contínua, permanente e, sobretudo, que tenha como referência o ser humano. Desse modo, buscar-se-á romper com as amarras do determinismo neoliberal, que tem submetido uma parcela expressiva da população a condições precárias e alienantes de trabalho (Mészáros, 2008; Freire, 1996; 2001).

Ressalta, ainda, a importância de defender e promover uma educação pública voltada para o combate da alienação, a partir de uma perspectiva libertadora e emancipatória. Isto considerando que o interesse pelo enfraquecimento da educação pública favorece as classes que detêm o poder político e econômico (Mészáros, 2008; Freire, 1996; 2001).

A despeito da educação formal, estar condicionada a limites institucionais e legais, uma de suas finalidades é produzir *conformismo ou consenso*, ou seja, a padronização do ensino, que dificulta o processo de cisão com a lógica do capital (Mészáros, 2008, p. 47-48):

Assim, não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas

onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.

Santomé (2003) compreende que os cortes de gastos na educação, pautados por políticas neoliberais, são indicativos do comprometimento do Estado com esse tipo de políticas. Somado a isso, a descentralização das funções do Estado envolve delegar de poderes e funções para a iniciativa privada.

Neste sentido, as promessas do pensamento neoliberal e neoconservador, segundo Santomé (2003, p. 11) vão muito além do que revelam. Por meio de discursos tendenciosos e enganosos, as propostas neoliberais para a educação buscam minar a estrutura das escolas públicas, sob o pretexto de aplicação de medidas puramente técnicas, por exemplo, ao propor soluções privatizantes e de liberdade de escolha de disciplinas curriculares, que, por outro lado, não raramente, atribuem aos professores e professoras responsabilidades excessivas e injustas (Santomé, 2003)

2.4 A natureza do Estado na sociedade capitalista

A concepção de Estado moderno inclui necessariamente a revisitação de elementos e pressupostos históricos e filosóficos de épocas anteriores que sustentam a constituição do Estado e das instituições políticas que permanecem até a atualidade.

A evolução e o desenvolvimento do Estado moderno têm suas raízes na Antiguidade. Na Grécia Antiga, o Estado era representado pelas cidades (polis) que concentravam todos os poderes e, ao contrário dos povos orientais, a Grécia não permanecia ligada às tradições religiosas e à aristocracia (Antiseri e Reale, 1990).

Segundo Antiseri e Reale (1990), entre os séculos VII e VI a.C., os gregos passaram de um sistema econômico agrícola para uma indústria artesanal e comercial. Foi, a partir da criação de instituições públicas e das condições sociais, políticas e econômicas favoráveis, permitiu-se ainda, dentre outros aspectos, o desenvolvimento do comércio local e a ascensão social e política de comerciantes e artesãos sobre a nobreza.

Conforme Antiseri e reale (1990, p. 21),

[...] com a constituição e a consolidação da polis, isto é, da Cidade-Estado, os gregos deixaram de sentir qualquer antítese e qualquer vínculo para a sua

liberdade; ao contrário, foram levados a verem-se essencialmente como cidadãos. Para os gregos, o homem coincide com o cidadão, assim permanecendo até a era helenística: os cidadãos sentiam os fins do Estado como seus próprios fins, o bem do Estado como o seu próprio bem, a grandeza do Estado como a sua própria grandeza e a liberdade do Estado com a sua própria liberdade.

Ainda na Antiguidade, Roma emanava o poder do Estado e do imperador, um exemplo de civilização que contribuiu significativamente para a sociedade atual. Nas palavras de Cícero¹⁹, a espécie humana foi agregada intuitivamente pelo instinto de sociabilidade, ou seja, a formação das cidades e de fortalezas foram processos naturais que se deram pelo agrupamento de domicílios, ocupações de determinados locais e, conjuntamente, criaram templos e praças. Para Cícero (1995, p. 27) a sociedade deveria ser regida por uma *autoridade inteligente* cuja responsabilidade seja resguardar as leis e os princípios criados na formação do Estado (Bonavides, 2012).

Na Idade Média, os feudos simbolizavam, de certa forma, a visão de um Estado medieval. Neste período, em parceria com a monarquia, o clero exercia o controle sobre a sociedade, tendo poder para aprovar, rejeitar e até mesmo restringir teorias ou ideias científicas que não estivessem de acordo com os interesses religiosos ou da monarquia (Bonavides, 2012)

Um estudo elaborado por Xavier e Chagas (2017) relata que apesar do período Medieval ser considerado um período sombrio por parte de alguns pesquisadores e historiadores, sobretudo em decorrência da pandemia da peste-negra e dos processos inquisitórios da igreja. Na realidade, este período, caracterizou-se pelo surgimento das primeiras universidades, dos focos de resistência contra os limites impostos pela moral cristã com a promoção dos debates metafísicos sobre temas que contrariavam a própria Igreja e produções literárias cujas temáticas envolviam grupos minoritários como mulheres e crianças (Xavier; Chagas, 2017).

Com a ascensão da burguesia, esta tornou-a classe dominante, conquistando, o controle político-administrativo hegemônico do Estado. Para Marx (2007) foi a partir da ascensão que a classe burguesa deteve para si os meios de produção, os lucros, as propriedades e os instrumentos de coerção e difusão dos mecanismos ideológicos necessários para manter o poder na sociedade (Marx, 2007).

¹⁹ Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo romano.

Foi através do discurso burguês, que ocorreu a difusão de princípios e valores contrários ao Absolutismo e ao controle econômico por parte do Estado. Neste ínterim, a classe burguesa associou-se ao capitalismo e, após a Revolução Francesa, tornou-se responsável pela difusão da lógica do capital, estabelecendo um sistema pautado na acumulação de riqueza via lucro, a partir da exploração e controle do trabalho humano (Marx, 2007).

Para pesquisadores e historiadores, inclui-se, Hobsbawn (1991), Singer (1987), Beaud (1980) apontam a classe burguesa foi a responsável pelo processo de implementação e fortalecimento do capitalismo no âmbito do Estado-nação. Pensadores como Marx (2007) consideram que foi através da propriedade privada e dos meios de produção que a burguesia exerceu controle sobre a força de trabalho e obtém os lucros com a exploração dos trabalhadores assalariados.

De acordo com Poulantzas (2019), o Estado capitalista é entendido como uma entidade que protege os interesses da classe burguesa. Para esse pensador há a existência de uma conexão entre o Estado e as diversas classes sociais dentro do contexto do sistema capitalista. Neste cenário, o Estado possui um papel crucial na sustentação da ordem social e econômica que favorece a classe dominante (Poulantzas, 2019). Essa afirmação de Poulantzas destaca a necessidade de enxergarmos o Estado não apenas “como uma entidade imparcial ou acima das classes”, mas sim como um campo de disputas políticas e ideológicas entre diferentes grupos sociais, onde os interesses da burguesia são frequentemente priorizados (Poulantzas, 2019).

Ao analisar as reflexões de Nico Poulantzas, Boito (2020, p. 2) considerou que:

[...] diferentemente do Estado escravista ou feudal, apresenta-se não como uma instituição de classe responsável pela organização de classe, mas, sim, como um Estado de “todo o povo”. O Estado capitalista não aparece como aquilo que é, mas como algo que parece ser. Ele é o Estado de “todo o povo”, entidade imaginária, mas muito real no nível da ideologia criada por esse próprio Estado. As normas e os valores característicos dessa instituição, do seu direito e da organização do pessoal de Estado produzem efeitos ideológicos imprescindíveis para a reprodução das relações de produção capitalistas. Ou seja, na teoria política marxista, tal qual a desenvolve Nicos Poulantzas, as instituições são importantes e o são, inclusive, porque estão indissoluvelmente vinculadas à organização da economia e da sociedade.

Na contemporaneidade, o Estado representa e preserva os interesses das classes dominantes, para as quais, utiliza elementos de força (repressão e opressão) e elementos administrativos para a reprodução da ordem social e da sociedade burguesa, identificando: 1)

liberdade individual; 2) participação efetiva do mercado efetiva; e 3) foco em mão de obra qualificada:

O Estado é um complemento fundamental à reprodução do capital e deve garantir a manutenção do sistema como um todo. Compreender sua contribuição (e responsabilidade) para a crise estrutural passa pela recuperação dos desenvolvimentos dos próprios fundamentos da crise e das exigências postas pelo sistema autorreprodutivo do capital na esfera política específica do Estado, do *Welfare State* ao neoliberalismo (Paniago, 2012, p. 62).

É neste sentido que para Althusser (1980), a função do Estado seria de “assegurar a continuidade das relações de produção capitalistas e perpetuar a supremacia da classe dominante sobre a classe trabalhadora”. Desse modo, segundo Althusser (1980), o Estado surge da necessidade de estabelecer a autoridade das classes dominantes sobre os trabalhadores que ocorre por meio das instituições que compõem o Estado.

Essas instituições, consideradas aparelhos ideológicos do Estado, segundo Althusser (1980) é que irão desempenhar um papel crucial na perpetuação das dinâmicas de poder na sociedade capitalista, a exemplo, da escola e da igreja e na contemporaneidade talvez poderíamos citar, a mídia e as redes sociais, que servem em parte a este papel e disseminam, ideias, crenças, valores e comportamentos, consoante a ideologia predominante.

Nessa perspectiva, Amin (2001, p. 26) afirma que “não há capitalismo sem Estados capitalistas”, de forma que, o Estado foi imprescindível para o surgimento e o fortalecimento do Capitalismo. Segundo Wood (2001), embora o Capitalismo ainda dependa prontamente do poder do Estado para sustentar o sistema e a ordem social, o Estado, não exerce mais o controle do processo de produção, cabendo ao capital exercer este papel hierárquico diretamente nas relações de trabalho (Wood, 2001).

Assim, o poder de decisão do Estado, em praticamente todos os países desenvolvidos ou em desenvolvimento, é influenciado diretamente por organizações internacionais ligadas ao modelo societário-capital neoliberal, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

2.5 As políticas públicas educacionais e o currículo na contemporaneidade: os currículos de competências

Todo o projeto do neoliberalismo, nacional e internacionalmente, está conectado com um processo mais amplo de exportar a culpa por decisões de grupos dominantes para o Estado e para os pobres. Ainda assim, com sua ênfase no consumidor em vez de produtor, as políticas neoliberais também devem ser vistas como parte de um ataque mais amplo contra os funcionários do governo. Na educação em particular, elas constituem uma ofensiva contra os sindicatos de professores, que são considerados excessivamente poderosos e excessivamente dispendiosos (Apple, 2004, p. 74).

Como destacado nos tópicos anteriores, na contemporaneidade paira, sobre a sociedade capitalista, a lógica perversa e a percepção enganosa de que as políticas públicas por si só, são capazes de reduzir os problemas de ordem político-social, ideológicas, além de promover a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar da população (Apple, 2004).

Na prática a adoção de uma política pública, segundo Bobbio (1986), caracterizou-se por um viés político e jurídico-administrativo, que visam atender às demandas da sociedade. Apesar de garantir acesso a direitos em diversas áreas e serviços como saúde, educação, habitação, transporte, esporte e lazer, a política pública exige decisões e vontade por parte dos responsáveis para colocá-la em execução (Bobbio, 1986).

Ademais, a incorporação de políticas públicas exerce um papel importante quanto à transformação da realidade de um país, inclusive na (re) organização e distribuição dos recursos públicos destinados à redução das desigualdades e combate à pobreza.

Tomemos, por exemplo, o Brasil, reconhecidamente um país onde predominam a desigualdade social, a corrupção e a pobreza. Caracterizado por ser uma vasta extensão territorial, diversa política e culturalmente, torna-se fundamental oportunizar condições de igualdade e equidade de ensino-aprendizagem de conteúdos, que vão além do aspecto escolar, tendo forte ressonância nas esferas econômica, política e cultural do país.

Apesar da expansão econômica e do aumento de gastos sociais nos anos 1990, não foram suficientes para melhorar a distribuição de renda, fazendo com que as injustiças e as distorções perdurassem na sociedade brasileira, tornando-a altamente dependente de recursos provenientes de PPs voltadas para o bem-estar social.

Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (2022) alertam para um aumento

acentuado do número de brasileiros que vivem com menos de meio salário-mínimo mensal. Em 2021, o número de pessoas vivendo na pobreza subiu cerca de 29,6% em relação a 2019, atingindo cerca de 10 milhões de pessoas (FGV/2022).

No campo educacional, as distorções e as disparidades também estão presentes na sociedade; de um lado estão aqueles poucos que têm acesso à boa educação e à situação econômica favorável; e, de outro, aqueles, em sua maioria, submetidos a uma educação deficitária, marginalizados e condenados a viver em condições de precariedade (Casassus, 2002a, p. 36).

Casassus (2002a) analisou as desigualdades no contexto escolar. Esse pensador observou que alguns termos que são inerentes às discussões sobre as políticas públicas no âmbito educacional, Nesse sentido, Casassus (2002) considerou que:

1. Os termos igualdade e desigualdade estão à noção do direito jurídico, no sentido de reconhecer todos os objetivos equivalentes
2. Os termos equidade e iniquidade estão relacionados ao plano da ética, que implica em oportunidades(Casassus, 2002);
3. Os termos homogeneidade e diversidade referem-se a determinada origem cultural”(Casassus, 2002).

Assim, segundo Casassus (2022, p. 46),

[...] uma política orientada para a igualdade é uma política que procura igualar o acesso à educação e que busca a igualdade nos resultados. [...] uma política orientada pela equidade é aquela que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com as suas necessidades, as que estão mais ligadas à sua condição social e características culturais. [...] procura homogeneizar, supõe uma igualdade em todos os âmbitos e, portanto, é orientada para que todos recebam “objetivamente” o mesmo e, conseqüentemente, procura a integração através do oferecimento de conteúdos similares Casassus (2022, p. 46).

No que se refere às políticas educacionais, de modo geral, estas têm como um de seus objetivos fundamentais garantir o direito, o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Básica, preceitos basilares descritos na Constituição Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes de Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação.

Isto confirma a complexidade das pesquisas no campo da política educacional, que seguem as regras e preceitos da metodologia epistêmica. Krawczyk (2019) destacou que o estudo das políticas públicas “deve ir além da análise econômica e quantitativa, e os pesquisadores devem estar sempre atentos à existência de diferentes métodos na pesquisa de

políticas educacionais, como aqueles atinente à Sociologia, Economia, História e Antropologia”. De acordo com Krawczyk (2019), ao se depararem com questões educacionais, por exemplo, é necessário que os pesquisadores mantenham “a mente sempre aberta para que possam ajudar a compreender a adoção de determinadas políticas e não de outras”.

Krawczyk (2019, p. 6) afirmou que,

Na última década, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico. São muitos e complexos os desafios que envolvem essa responsabilidade frente a uma realidade educacional que expressa uma enorme dívida social e requer uma atuação agressiva do poder público para atender, em curto prazo, não somente às demandas locais, mas também às exigências internacionais. Iniciou-se um conjunto de políticas que tem procurado o aumento da matrícula e a retenção e o êxito dos estudantes, e outras que afetam as relações de poder na organização e na gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam, também, as trajetórias escolares e as condições de trabalho docente.

Opondo-se a visão economicista de educação, Krawczyk (2019, p. 7) considerou com um dos principais desafios para a realização de pesquisas nessa área é a “promoção de um diálogo entre conhecimento social crítico e a ação política na educação”, decorrendo, segundo esse pesquisador, a necessidade de se debater questões marcadas por conflitos e tensões (Krawczyk, 2019).

Como afirmado por Apple (2008, p. 101), “as políticas educacionais não são capazes, por si só, de solucionar problemas de ordem social, resultantes dos interesses e da ineficácia das instituições políticas, sociais e econômicas da sociedade”. De acordo com esse autor, as escolas são responsáveis pela produção de pessoas e conhecimentos que, em tese, corroboram de maneira efetiva para manter inalterada as relações de classe e a hegemonia:

Uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (Apple, 2008, p. 101).

Ainda segundo Apple (2008), tanto o currículo como os conhecimentos produzidos no interior de nossas escolas não se caracterizam pela neutralidade, estando repleto de

intencionalidades que retratam os valores ideológicos das classes hegemônicas. Assim, Apple (2008) defendeu “a necessidade de se repensar os currículos educacionais das instituições de ensino como forma de minimizar a influência e a intensidade desses valores ideológicos que se configuram como uma espécie de mercadoria, que preserva os arranjos econômicos, políticos e culturais”, ao mesmo tempo corroborando para a manutenção do *status quo* (Apple, 2008).

Tomando como exemplo o modelo educacional estadunidense, Apple (2008) destacou que, no campo educacional, as políticas neoliberais e neoconservadoras são marcadas pela mercantilização, pela adoção de currículo de competências e pelo processo de avaliação e exames nacionais. De acordo com Apple (2008), estas políticas deram uma visão distorcida dos seus verdadeiros objetivos, que em teoria deveriam ser a melhoria das condições de vida dos pobres e negros estadunidenses.

Casassus (2020a) considerou a ideia de melhoria da qualidade da educação como um “conceito” estrategicamente utilizado para a elaboração de políticas educacionais, para que estas fossem implementadas em diversos países.

A preocupação com a qualidade de ensino foi iniciada, nos Estados Unidos, um dos berços do capitalismo, em 1983, por meio de um relatório da Comissão de Excelência em Educação, que considerou o risco de perda de competitividade do país e a necessidade de mudanças no âmbito educacional.

Em 1984, o governo estadunidense promoveu uma reunião em conjunto com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que envolveu a participação de ministros da educação de países-membros dessa organização (Casassus, 2002, p. 36). Dentre as resoluções retiradas dessa reunião, foi estabelecida a necessidade de priorizar a busca da qualidade do ensino fundamental, vinculando diversos componentes da educação, tais como currículo, direção escolar, docência, avaliação e supervisão (Casassus, 2022, p. 41).

Nesse contexto, a ideia de um currículo por competências seria posteriormente apresentada, tomando como base inicial o tipo de formação profissional que deveria ser promovido no mundo, considerando as necessidades e as demandas do mundo do mercado, retirando-se daí princípios tais como seletividade e competitividade, motivo pelo qual este modelo curricular seria pautado ideologicamente em princípios de natureza individualista, meritocrática e de atribuição de culpabilidade e conformismo para quem não consegue elevar

a qualidade do ensino de acordo com os princípios elencados (APPLE, 2008). Além disso, dada a sua natureza, tal modelo curricular deveria estar ideologicamente ancorado nos modelos de produção contemporâneos, ligado ao mundo do mercado, tais como o toyotista.

Considera-se, igualmente, que o currículo por competências deveria ser baseado no estudo da empregabilidade em detrimento da formação crítica, humana e humanizadora, tal como apontado por Chizzotti (2012). Este autor foi explícito ao afirmar que esse modelo de currículo seria orientado por um padrão de trabalho toyotista, caracterizado, dentre outros aspectos, por oferecer, tal como sempre o fizeram os currículos de natureza conservadora e tecnicista, conteúdos pautados para uma formação técnica, e mínima quanto a conteúdos de natureza humano-social.

Devido ao viés liberal dos currículos por competências, estes vêm sofrendo críticas por não considerar, dentre outros aspectos, o contexto para a formulação de um currículo debatido em público, por se tratar de um profundo e difícil campo de disputa ideológico, político e econômico.

Ao analisar o crescimento dos currículos por competência, adotados por sistemas de ensino de diversos países, membros ou não da OCDE, Chizzotti (2012) observou que as políticas educacionais adotadas para implementar os currículos por competências em países em desenvolvimento como o Brasil começaram a seguir normas e critérios rigorosos estabelecidos a partir da própria OCDE e do FMI. Estes critérios, apesar de serem apresentados como meras recomendações, terminaram apresentando condicionantes para subsidiar financeiramente as políticas educacionais que serviriam de base para promover reformas curriculares, tendo em vista a adoção dos currículos por competências de acordo com as características culturais de cada país.

Sobre o papel exercido pela OCDE, Lingard (2002, p. 69) considerou que,

Ao contrário de outras organizações internacionais, a OCDE não tem um mandato prescritivo sobre os países-membros, na sua maioria países ricos da Europa, da América do Norte, da Austrália, da Nova Zelândia e do Japão, acompanhado de membros mais novos, como a Coreia, o México (cuja participação foi patrocinada pelos Estados Unidos) e a República Tcheca. A OCDE descreve a si mesma como um tipo de organização internacional que ajuda governos a “moldar políticas”, exercendo influência por meio de “investigação mútua feita pelos governos, vigilância multilateral e pressão para se conformar ou reformar.

De acordo com Chizzotti (2012), as mudanças e as reformas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil, têm sido desencadeadas pelas interferências do FMI e pela própria OCDE, que impõem o cumprimento de metas para o financiamento de programas educacionais. Interessado em ingressar na OCDE, o Brasil optou pela adoção do modelo de currículos de competência, o qual, após incorporado politicamente, passou a ser adotado por secretarias e redes de ensino de diversos estados e municípios da União.

[...] A proposta da OCDE influenciou, direta ou indiretamente, os sistemas de educação de outros países, mesmo daqueles que não participam da Organização. O Brasil não é (ainda) membro da OCDE, mas partilha de alguns projetos, como o PISA, o Programa de Indicadores Mundiais da Educação (World Educational Indicators – WEI). O programa Panoramas da Educação (Education at a Glance) e o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Pesquisa TALIS) e, por meio do INEP, orientou a política de avaliações educacionais e inspirou avaliações do sistema de ensino (IDEB, ENEM, Prova e Provinha Brasil, SARESP entre outros).

Chizzotti (2012) considera que os países têm sido impelidos a aceitar o modelo de currículo por competências. Ainda, segundo esse pesquisador, esta adesão impacta inclusive nas propostas da *Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO) e do *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF).

Nessa perspectiva apontada por Chizzotti (2012), a estrutura organizacional da BNCC também é orientada pelas características que propõem um modelo curricular baseado em competências e habilidades, conforme será analisado na segunda seção de nosso trabalho.

Nesta seção, vimos como a ascensão e a preponderância do modelo capitalista impôs a transformação por completo das relações políticas, sociais e econômicas no contexto mundial. Na contemporaneidade, a forma como existimos e nos comportamos têm fortes ressonâncias com as práticas capitalistas, que são onnipresentes e todos somos afetados por elas até certo ponto.

Ao analisar a evolução do sistema capitalista, conforme foi observado por Mészáros (2008), chego à compreensão de que o modelo societário neoliberal é, efetivamente, uma continuação da lógica perversa e desumana do capitalismo, que vem se perpetuando como resultado das sucessivas crises e contradições, que se refletem no contexto da sociedade em que vivemos. Dentro desse contexto, a tendência globalizadora do Neoliberalismo tem agravado, ainda mais, as disparidades e desigualdades sociais entre as diferentes nações.

Outro aspecto a ser destacado é, por mais que tentemos, romper com o sistema capitalismo: este não pode ser apagado das nossas vidas. A lógica do capital está enraizada nas nossas mentes, nos nossos corpos, no cotidiano das pessoas e na forma como existimos e nos comportamos em diferentes situações (Santos, 2012; Bauman, 2007).

Neste sentido, embora as políticas públicas sejam fundamentais para provocar mudanças sociais no Brasil, para promoção do bem-estar social e econômico; também fazem parte do rol de estratégias capitalista, atuando como um instrumento paliativo para as constantes crises, reduzindo os riscos de colapso do sistema capitalista (Bobbio, 1986).

3 CONCEPÇÃO, FORMULAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA REALIDADE BRASILEIRA

A finalidade desta seção é identificar e analisar criticamente as bases filosóficas e teóricas que fundamentaram a elaboração da BNCC na perspectiva do discurso oficial. Nesse sentido, é necessário compreender o contexto de materialização histórica, política e social que permeou o processo de concepção, formulação e implantação da BNCC enquanto política para a Educação Básica.

3.1 A proposta da BNCC e suas relações com o cenário mundial global

Como delineado na primeira seção deste estudo, a sociedade contemporânea contextualiza-se com países desenvolvidos e corporações com poderio econômico que buscam ocupar uma posição de destaque e hegemônica nas relações sociais e econômicas globais. Neste contexto, Apple (2004, p. 46) descreve:

Os neoliberais representam o elemento mais poderoso dentro da restauração conservadora. Eles são conduzidos por uma visão do Estado fraco. Assim, aquilo que é privado é necessariamente bom, e aquilo que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são “buracos negros”, nos quais o dinheiro é derramado e aparentemente desaparece, mas não proporcionam resultados nada adequados. Para os neoliberais, existe uma forma de racionalidade mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica.

Apple (2004) também reforça a ideia de que a perspectiva de um Estado fraco e da superioridade da racionalidade econômica atendem prioritariamente aos interesses do modelo societário capital-neoliberal. Os defensores desse modelo, tendem a compreender que as privatizações e desregulamentações estatais reduziriam os gastos públicos, aumentando a eficiência, competitividade e geração de riquezas (Apple, 2004).

No entanto, a abordagem neoliberal falha em propor medidas concretas para solucionar os problemas complexos que impactam a sociedade contemporânea, como as disparidades sociais e ambientais, a marginalização social, a fragilização das instituições públicas e a concentração de poder nas mãos de poucos grupos econômicos.

As tentativas de controle e de dominação política, ideológica e econômica do Estado, por parte de grupos hegemônicos neoliberais, envolvem a imposição de agendas políticas e econômicas em diversos setores sociais, inclui-se a educação, que tem sido impactada por uma série de mudanças e transformações políticas-pedagógicas e estruturais.

Dentre estas imposições, é possível mencionar a implementação de currículos por competência” como mais uma ingerência de organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, OCDE ligados ao modelo societário-neoliberal que se utilizam de avaliações internas e externas de monitoramento como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) conforme mencionado por autores como Chizzotti, 2012; Krawczyk, 2019; Apple, 2004, dentre outros.

No que se refere às práticas e estratégias neoliberais de ingerência na educação, estas, tendem a criar um ambiente favorável à privatização e à terceirização dos serviços no campo educacional. Além de propagar “crenças” e valores oriundos do sistema capitalista neoliberal, essas medidas têm impacto direto na vida dos estudantes, que são submetidos a um sistema educacional cada vez mais competitivo e excludente.

A agenda neoliberal para a educação tem recebido inúmeras críticas e encontrado resistência por parte daqueles que acreditam que a educação não deve ser tratada como uma mercadoria (Mészáros, 2008; 2009). Uma das preocupações é a respeito da implementação do modelos de currículos por competência nas escolas públicas possa acarretar a evasão ainda maior dos estudantes das salas de aula.

Mesmo com críticas e advertências vindas de pesquisadores e especialistas da área educacional, nota-se uma grande movimentação por parte dos governos estaduais e municipais brasileiros, em busca de aplicar esse modelo de currículo baseado em competências. Essa iniciativa ocorre sem resistências desses entes federativos, os aproxima cada vez mais das exigências e padrões do mercado, chegando ao ponto de se submeterem a condicionantes que integram o processo de adaptação à realidade econômica global (Chizzotti, 2012).

A influencia e subordinação de países em desenvolvimento como Brasil, às regras estabelecidas por organismos internacionais são inevitáveis, à medida, que toda e qualquer política pública depende de recursos orçamentários para ser colocada em prática. Neste sentido, os acordos com os organismos internacionais resultam numa relação de dependência e outras condicionantes que acabam por limitar a autonomia na elaboração de políticas

públicas, fazendo com estas, não atendam prontamente as necessidades da população brasileira. Diante disso, observa-se que, muitas das vezes, a implementação de políticas públicas de diversos setores sociais se caracteriza pela superficialidade e ausência de um planejamento adequado, comprometendo a sua efetividade e o esperado impacto na sociedade.

Considero ser esta, uma das principais preocupações com a implementação da BNCC nas escolas e redes de ensino do país. Instituída com o ambicioso objetivo de enfrentar e reduzir as desigualdades e disparidades de aprendizado existentes entre os estudantes nas escolas brasileiras, a BNCC não se resume apenas a recursos financeiros, mas também na mudança paradigmática do modo de pensar e agir de professores, gestores da educação, estudantes e comunidade escolar e também do real interesse dos governos.

Apesar da maioria ampla de educadores e pesquisadores considerarem necessária a criação de uma base curricular nacional, a intensificação das disputas políticas e ideológicas, durante o processo de elaboração e tramitação da BNCC, resultante de posições antagônicas sobre o projeto de formação humana e de sociedade, tornou-se essencial, a forma como os profissionais de educação concebem o processo educacional, que será determinante para que essa política alcance seus objetivos (Cássio e Catelli, 2019)

Neste sentido, considera-se, ainda a possibilidade dessa política ampliar os problemas educacionais, por exemplo, o foco em habilidades, competências e conhecimento pode acarretar o distanciamento da perspectiva de formação humana crítica-reflexiva que, pode agravar, ainda mais, as desigualdades educacionais entre os estudantes brasileiros.

Posto isso, analisar as bases teóricas que fundamentaram a elaboração da BNCC, requer a necessidade de se ampliar a discussão em torno das propostas de currículo, à medida que se identificou, nesta política de educação, traços que supostamente reproduzem ideologicamente valores conservadores e neoliberais que, de certo modo, atendem aos anseios e interesses de empresários e da classe burguesa.

O período que emergiu as primeiras discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já evidenciava-se a presença de elementos estruturantes do modelo societário-capital neoliberal e do fenômeno da globalização. Esses fatores impactaram a discussão desta política; portanto, não se pode desconsiderar os efeitos e os impactos do Neoliberalismo e da Globalização, incluindo os aspectos políticos e ideológicos.

Coincidentemente, a discussão da BNCC indicou, como uma das características deste período, a ascensão dos grupos econômicos associados a modelos neoliberais e as tentativas

de reduzir o papel do Estado à medida que o extremismo de direita aumentava, bem como a radicalização do fundamentalismo político e religioso.

Outra característica contemporânea no cenário global neste período foi a ascensão de grupos que buscavam desestabilizar os regimes e as instituições democráticas em diferentes partes do mundo ocidentalizado, como descrito por Ianni (2008, p. 118):

Por dentro desse mundo sistêmico, governado principalmente pela razão instrumental operada segundo os interesses das organizações, corporações, estruturas ou blocos de poder com os quais se dá a globalização pelo alto, por dentro desse mundo sistêmico multiplicam-se e generalizam-se as desigualdades e intolerâncias de todos os tipos. Desenvolve-se fundamentalismos religiosos, políticos e culturais, por meio dos quais manifestam-se o europeísmo, o americanismo, o cristianismo e o ocidentalismo, apresentados como diferentes e superiores às formas socioculturais asiáticas, africanas e latino-americanas. Satanizam-se os outros povos, compreendendo tribos e nações, culturas e civilizações. Criminalizam-se indivíduos e coletividade, povos, tribos e nações, de modo a segregá-los, confiná-los e dominá-los, sempre em nome da modernização, ocidentalização e cristianização, em geral colaborando com o florescimento e a expressão do capitalismo.

De acordo com Ianni (2008), as organizações e estruturas de poder global operam com bases em seus próprios interesses. Baseada em diferenças culturais e também religiosas, os povos ocidentalizados buscam impor valores políticos, culturais, religiosos, ideológicos e econômicos aos demais povos, resultando na acentuação das desigualdades sociais, intolerâncias e preconceitos (Ianni, 2008; Souza, 2017)

As relações de poder na sociedade globalizada desempenham papel significativo nas discussões sobre modelos sociais, especialmente em países como o Brasil. De acordo com Santos (2011), a “Globalização não é neutra”; pelo contrário, ela traz consigo as disparidades sociais e os preconceitos existentes em outras regiões. Dessa forma, também estamos inseridos em um contexto globalizado, neoliberal e capitalista, onde predominam as desigualdades, injustiças, preconceitos de todas as naturezas e resistência a diferentes correntes de pensamento.

Não por acaso, ao longo das décadas recentes, tem se observado um aumento considerável nos índices de violência e preconceito na sociedade brasileira, fruto de práticas retaliatórias, tais como feminicídio, homofobia, transfobia, xenofobia e racismo (Ianni, 2008; Santos, 2011; Bauman, 2010).

Em *Ideologia e Currículo*, Apple (2008) igualmente considerou que vivemos em um momento perigoso, com ocorrência de tentativas de controle das instituições democráticas e do currículo escolar. Segundo este pesquisador, os grupos de extrema-direita empregam subterfúgios e estratégias que visam controlar os programas sociais e econômicos. Nesse sentido, é preciso considerar a importância de se pensar o currículo como meio de acesso à educação de uma parcela significativa da população que poderá, assim, viver uma vida melhor, mais digna, livre de preconceitos e barreiras sociais (Apple, 2008).

Nas últimas décadas do século XXI, o mundo contemporâneo tornou-se um lugar ainda mais inóspito, tornado mais grave, pelo ressurgimento de movimentos de extrema-direita caracterizados pelo autoritarismo, conservadorismo e fundamentalismo religioso. Esta realidade não foi exceção no Brasil, onde a sociedade foi polarizada e a eleição para a presidência da República de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) trouxe sérias dificuldades políticas, sociais e econômicas. Além disso, a polarização política ultrapassou os limites aceitáveis do espectro ideológico e adentrou as famílias, dividindo seus membros, tomados por sentimentos de intolerância e ódio (Ortellado et. al. , 2022).

Nesse contexto de polarização, ocorreu a tramitação da BNCC, caracterizada pela disputa política e ideológica de dois grupos distintos que visavam estabelecer o domínio sobre as discussões sobre o documento. De um lado, havia um grupo composto por partidos da direita, ultranacionalistas, neoconservadores e religiosos neopentecostais utilizaram discursos e práticas impositivas, reacionários e até mesmos vexatórias, como nas argumentações sobre temas complexos como sexualidade e gênero (Cássio; Catelli, 2019).

Do outro, havia um grupo composto por partidos progressistas, movimentos sociais e sindicais, vinculados às universidades públicas e à sociedade civil organizada, que se mobilizaram para opor-se ao retrocesso na discussão de temas relacionados a diversidade cultural, étnico-racial e de orientação sexual. Nesta disputa no campo político e ideológico entre dois grupos com posições diametralmente antagônicas sobre a produção do documento sucederam as discussões sobre a política da BNCC e suas diretrizes que certamente impactarão no projeto de formação humana, mundo e sociedade, cujo papel será preponderante para a formação integral dos estudantes do país (Cássio; Catelli, 2019).

A partir da homologação da BNCC, teve-se a expectativa de que, com sua implementação, seria possível minimizar as distorções, principalmente no que diz respeito à educação da população, em sua maioria dependente dos serviços oferecidos pelo Estado. Conforme mencionado, durante décadas, generalizou-se na sociedade brasileira o sentimento,

ou melhor dizendo, a percepção enganosa de que o desenvolvimento de políticas públicas por si só seria suficiente para a melhoria do sistema educacional.

Um estudo realizado por Vasconcelos (2003) analisou a relação entre as políticas neoliberais e os rumos da educação face à nova ordem mundial. Com base em pressupostos epistemometodológicos formulados pelo sociólogo francês Christian Laval, Vasconcelos (2003) estabeleceu que a implementação de políticas neoliberais em países como o Brasil não ocorre de forma ingênua: “elas fazem parte da engrenagem de mudanças propostas pelo mercado”.

Ainda segundo a pesquisadora, as políticas públicas são “oriundas de teorias econômicas e sociopolíticas precisas espalhadas e preconizadas principalmente por instituições internacionais como o FMI, o Banco Mundial, a OCDE, a OMC e a União Europeia” (Vasconcelos, 2003, p. 1043).

Em concordância com o sociólogo francês, Vasconcelos (2003) analisou o modo como as escolas têm sido tratadas como empresas, evidenciado pelo uso de termos reconhecidos pelo mercado e, utilizados também na educação como “empreendedorismo”, “capital humano”, “competências”, “habilidades” e “aprendizado ao longo da vida”. Estes termos estão longe de se apresentar como mero estilo de linguagem, eles compõem o ideário do discurso neoliberal. O uso desses termos no ambiente escolar denota construções ideológicas na concepção do objeto, no caso transformar a escola em uma espécie de local de preparo para o trabalho:

Os estabelecimentos escolares são agora dirigidos por chefes que se tornaram “patrões”; as especificidades do ofício de docente se apagam em benefício de definições assimiladas às dos técnicos da pedagogia ou dos executivos. A escola tende a se privatizar não necessariamente no plano jurídico ou financeiro, mas pela transformação interna em mercado em que a concorrência entre indivíduos ou entre estabelecimentos é de regra (Vasconcelos, 2003, p. 1047).

Nesse sentido, o trato da escola como uma empresa a torna um local apropriado para a adoção de políticas educacionais, de caráter neoliberal, como aparenta ser a BNCC, que, dentre outros aspectos, norteia o que deve ou não ser ensinado, por meio de habilidades e competências aprendidas no percurso da vida escolar do estudante (Vasconcelos, 2003).

A possibilidade de uma estreita relação entre a BNCC e o mercado chamou a atenção de pesquisadores da área de políticas educacionais como afirmado por Cássio e Catelli (2019), que identificaram a efetiva e “calorosa” participação de grupos políticos, econômicos e

ideológicos ligados ao mercado empresarial, que não apenas somaram esforços para a aprovação do texto final da BNCC, como se prontificaram em colaborar com estados e municípios para estruturar a implementação desta política, através de cursos, palestras, seminário.

Houve, ainda, por parte desses pesquisadores, inúmeras desconfianças sobre o modelo da BNCC pertencer a um rol de políticas neoliberais em andamento, que visa o controle do trabalho realizado por professores em sala de aula, além de se compreender que essa política está atrelada a um conjunto de ações reformistas e privatizantes idealizadas pelo sistema capital-neoliberal, que buscam incessantemente o desmantelamento dos serviços públicos, o esfacelamento do movimento sindical docente, em detrimento das privatizações em diversos setores administrados pelo Estado.

A perda de autonomia do trabalho docente e a responsabilização têm sido uma das principais dificuldades no contexto escolar. Alves e Melo (2022) analisaram a importância da construção de autonomia no processo educativo. Partindo de pressupostos epistemológicos de Paulo Freire, essas educadoras compreenderam que a autonomia docente implica em:

[...] agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influências e tomar decisões sobre submeter-se ou não as imposições sociais tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições, ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais (Alves; Melo, 2022 p. 2).

Apesar de dúvidas e incertezas sobre a formato e a metodologia utilizada até a homologação da BNCC, o processo de implementação da BNCC foi ganhando força nos estados e municípios, a partir do irrestrito apoio de fundações e instituições financeiras que, em parceria com entes federativos, promoveram cursos e seminários para a capacitação de profissionais da educação, com intuito de propagar a importância da adoção dessa política nas escolas brasileiras (Cássio; Catelli, 2019).

É importante ressaltar que as instituições e as fundações ligadas ao setor privado não estão legalmente impedidas de se mobilizarem para discussões e debates, bem como lançar propostas e sugestões de políticas públicas. Muito pelo contrário, a participação ampla da sociedade civil organizada, incluindo o terceiro setor, na proposição e discussão de ideias, é fundamental para a construção de uma política pública sólida e que realmente satisfaça os

anseios de uma sociedade mais igualitária, desde que este setor não imponha a aprovação das agendas de seus interesses por força de seu poder político-econômico ou por outros meios, ferindo assim, os princípios democráticos.

Da mesma forma, as organizações e as entidades do campo progressista também participaram efetivamente das discussões e debates e fizeram resistência propositiva e crítica contra o desmantelamento da educação e da BNCC enquanto política educacional. Entre essas, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), movimentos sociais e sindicais.

Como de praxe em vários projetos aprovados nas câmaras legislativas, a tramitação da BNCC também se notabilizou pela prática recorrente do ativismo político e empresarial (Cássio; Catelli, 2019). De acordo com Cássio e Catelli (2013) essa mobilização deu origem ao grupo Movimento pela Base em 2013, uma “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições” cujo objetivo foi apoiar e acompanhar de perto a construção da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Desde sua implementação, o Movimento pela Base teve como meta alinhar as práticas pedagógicas do país até 2026. Aguiar (2019, p. 7) criticou a atuação do Movimento Todos pela Base por causa de supostas suas ligações com diversos grupos nacionais e internacionais que tentaram influenciar a construção e a definição de um currículo nacional (Aguiar, 2019).

É importante ressaltar que, ao completar uma década de existência e participação ativa na formulação e implementação da BNCC, o Movimento pela Base entende que o alcance dos resultados desejados para essa política educacional dependerá inteiramente da mobilização e da capacitação dos professores que atuam nas escolas e redes de ensino do país.

De acordo com o Movimento pela base, sem a devida capacitação dos educadores, a BNCC se tornará um documento vazio e sem impacto. Além de atribuir aos professores a responsabilidade e a culpa pelos resultados a serem alcançados por essa política, a narrativa do Movimento pela Base também nos leva a questionar se houve, de fato, espaço para que os professores e as redes de ensino pudessem debater efetivamente sobre a BNCC.

Por essa razão, entre outras, a participação efetiva dos professores nas discussões deveria ter sido encarada como essencial para a construção da BNCC. As mudanças para a melhoria do sistema educativo só são possíveis por meio do trabalho político-pedagógico coletivo de professores, gestores e alunos, bem como da comunidade escolar.

Portanto, têm-se aqui a mesma preocupação de pesquisadores como Libâneo (2018), Aguiar (2018) a respeito da subordinação das políticas de formação de professores à BNCC por si só não terão os efeitos esperados, podendo até representar um retrocesso no campo político-pedagógico, após a LDB nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, estabelecida pelo Decreto Presidencial nº 6.755/2009.

Outro aspecto preocupante constatado por Cássio e Catelli (2019) foi a ausência de transparência que permeou todo o processo de participação social e a falta de critérios para a coleta das contribuições, sugestões e críticas ao documento de criação da BNCC; os autores levantaram sérias dúvidas sobre a fidedignidade da metodologia e dos dados coletados. Essas e outras críticas relacionadas à BNCC serão discutidas com mais detalhes no tópico 2.6, onde serão apresentadas as críticas de pesquisadores que examinaram o processo de elaboração da BNCC.

3.2 O contexto histórico, social, político e econômico de tramitação da BNCC

No tópico anterior deste trabalho, foi observado que o Neoliberalismo e a Globalização têm influenciado o modelo educacional adotado em diversos lugares do mundo, inclusive no Brasil. Apesar das divergências existentes em relação à maneira como esses modelos são implementados pelos sistemas de ensino, é importante considerar a afirmação feita pelo Movimento pela Base de que o “êxito” da BNCC e, enfatizo, de qualquer política educacional, está diretamente ligado ao esforço e à participação coletiva e efetiva dos professores nas salas de aula.

Posto isso, o processo de tramitação da BNCC teve algumas peculiaridades que merecem um estudo mais aprofundado: entre elas, o fato de essa política ter sido construída em dois períodos distintos. Iniciou-se em 2014 no governo da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e o segundo ocorreu após o denominado golpe jurídico-parlamentar de 2016 que culminou com a posse do então vice-presidente Michel Temer, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (Cássio; Catelli, 2019)

Diante desse contexto conturbado, com inúmeras dificuldades, a implementação do documento em um país com as dimensões territoriais do Brasil, onde as desigualdades sociais e as diversidades culturais são evidentes, por si só, seria bastante complexa. Acresce-se a

forma como ocorreu a ratificação de políticas públicas no país, marcada por “negociações políticas” nem sempre republicanas e pelo “lobby” das empresas nacionais e internacionais interessadas em alocar verbas e recursos públicos conforme referendados em estudos como de Cássio; Catelli, 2019.

Na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, as discussões sobre questões relacionadas à igualdade de gênero e de sexualidade sofreram uma série de resistências por parte dos partidos que se opunham ao governo Dilma Rousseff. Os oposicionistas, apoiados por grupos religiosos, conservadores e liberais deflagraram inúmeras campanhas publicitárias de desinformação, sendo algumas de caráter difamatório e discriminatório, com o intuito de impor pautas que atendessem aos seus interesses particulares.

Em 2016 ocorreu a guinada neoliberal e conservadora que atingiu seu ápice com a destituição da presidenta Dilma Rousseff (PT) e a posse de Michel Temer (PMDB). Macedo (2014) afirma que somente após esses atos, a BNCC, que até então era criticada pela sua incompletude, passou a contar com apoio e defesa por parte de opositores dessa política (Macedo, 2014).

O golpe jurídico-parlamentar de 2016 contou com o apoio de grupos políticos e forças hegemônicas e conservadoras do país. Empossado, enfraquecido e em busca de apoio político para se manter no poder, Michel Temer buscou atender à agenda neoliberal e conservadora, além de abrir espaço para as propostas de grupos políticos e empresariais interessados em reformas políticas e privatizações de empresas nacionais, dando início a um conjunto de reformas, entre as quais, da previdência social e do Ensino Médio mencionada por Silva (2018):

O primeiro ato do governo de Michel Temer (MDB) ao assumir a Presidência da República após o conturbado processo de *impeachment* de Dilma Rousseff (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que trata da polêmica “reforma do ensino médio”. Que razões de urgência justificaria essa ação? Dentre os argumentos apresentados na Exposição de Motivos desse documento encontramos a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas de conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)” (Silva, 2018, p. 2).

Ainda no contexto político, desencadeou-se, ainda neste período impeachment, uma intensa “cruzada” contra os partidos de esquerda, que culminaria em 2018 com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL) para presidente do país. O governo Bolsonaro intensificou os ataques aos partidos de esquerda, culpabilizando-os pela crise econômica e financeira, pela corrupção, destruição do modelo de família e de buscar o fim propriedade privada. A esse respeito, Bittencourt (2020, p. 169), afirma:

A série de protestos que aconteceu em 2013 no Brasil provocou situações no cenário político do país que se desenrolam até hoje. Após a redução da tarifa do transporte e a tomada das ruas por manifestantes que reivindicaram outras pautas, a disputa em torno das mobilizações dividiu-se entre defensores da, na época presidenta, Dilma Rousseff, uma oposição de esquerda e contou com uma oposição conservadora, dividida em diferentes grupos. Os acontecimentos políticos levaram o país a um cenário conturbado que repercutiu nas últimas eleições de 2018.

Castilho e Lemos (2021) analisaram a progressão do ultraneoliberalismo e do neoconservadorismo contemporâneos. Os estudos dessas pesquisadoras reafirmaram o crescimento dos movimentos de extrema-direita ao redor do mundo e, em especial, no Brasil. Na percepção delas, a ascensão de Jair Bolsonaro à presidência da República do Brasil levou ao “*crescimento do protofascismo, do ódio de classe e dos crimes de xenofobia, LGBTfobia e racismo*” (Castilho; Lemos, 2021, p. 270).

Com um discurso populista e anticorrupção, o Governo Bolsonaro deu continuidade à agenda de privatizações e de reformas iniciada pelo Governo Temer. Além disso, buscou maior aproximação com as Forças Armadas, tendo vários de seus integrantes ocupando cargos e funções dentro do governo (Teles, 2018; Lacerda, 2019). Apesar de um contexto de mundo e sociedade bem diferente do que foi vivido no Golpe Militar de 1964, por inúmeras vezes o governo Bolsonaro fez alusão à crise econômica venezuelana como forma de alertar sobre o risco de uma guinada do Brasil para o lado socialista.

O fundamentalismo religioso também foi uma das características desse governo, partindo do slogan “*Brasil acima de tudo e Deus acima de todos*”, buscou angariar a simpatia por parte dos movimentos religiosos, em especial católicos e evangélicos ao mesmo tempo em que atribuía a destruição da família tradicional (modelo patriarcal), bem como a perda de valores cristãos, em especial pelas crianças e jovens, às políticas adotadas pelos governos anteriores de esquerda (Lacerda, 2019).

Além disso, havia indícios de práticas da desinformação e da informalidade no uso de meios de comunicação, como YouTube, Whatsapp, Instagram, Twitter e Facebook, foram utilizados como ferramentas de comunicação com a sociedade, preterindo o diálogo convencional feito por meios televisivos ou por rádio difusão, de modo a priorizar as plataformas digitais.

Machado (2022) realizou um estudo sobre as bases ideológicas que sustentaram o fenômeno político de extrema direita denominado Bolsonarismo e, como estas, se refletiam nas políticas educacionais adotadas pelo governo do presidente Bolsonaro. Para este pesquisador, a noção de “mito” atribuída a Bolsonaro relaciona-se aos pressupostos epistemológicos de Raoul Girardet (1987), que considerou a figura do mito político se forja, entre outros aspectos, a partir de momentos de desequilíbrio e crise social, evidenciado pela falta de confiança da população na estrutura social vigente.

Machado (2022, p. 93-94) apontou para o fato de que

Não seria um equívoco comparar a atualidade que vivemos no Brasil com os ensinamentos de Girardet (1987). O Presidente da República Jair Bolsonaro e, por extensão, seus correligionários, formando o que convencionou-se chamar de bolsonarismo, escolheram um inimigo comum que seria o “marxismo cultural”, fenômeno que abarcaria todos os males contra os quais devem lutar os cidadãos de bem. O “marxismo cultural” representaria ameaças como a “ideologia de gênero”, a ditadura gayzista, o feminismo, o ataque contra os valores cristãos, a desvalorização e luta contra os valores da família tradicional etc.

Nesse sentido, percebeu-se um movimento estratégico da extrema-direita brasileira de transformar a figura de Jair Bolsonaro em uma espécie de “salvador” e protetor dos costumes e tradições de uma sociedade que anseia resgatar um passado, em particular, o período militar (1964-1985). Ovacionado como “mito” por seus seguidores, após ser eleito, Bolsonaro substituiu o discurso de campanha que priorizava o controle de gastos públicos e a escolha técnica para os cargos nos ministérios; comprometendo-se com a defesa dos valores da família tradicional patriarcal.

Levitsky e Ziblatt (2008) descrevem, em *Como as democracias morrem*, que os líderes de governos não democráticos tendem a usar a estratégia de criar inimigos reais ou imaginários para aumentar a sua popularidade e permanecer no poder, independente de serem de direita, centro ou de esquerda. O governo Bolsonaro não fugiu à regra, elegendo como

inimigos quem discordasse da sua forma de governar, culpando os movimentos sociais progressistas pela crise econômica e pelo colapso da sociedade brasileira.

Entre eles, partidos de esquerda, redes de comunicação e até mesmo instituições estatais brasileiras como o Supremo Tribunal Federal (STF) foram taxados de comunistas ou traidores do país. Ainda, por meio das redes sociais pro-bolsonaristas, foram divulgadas informações enganosas envolvendo os ministros do STF e o sistema eleitoral, que lançaram dúvidas sobre a legibilidade do processo eleitoral do país. Mesmo sem apresentar provas concretas de possíveis irregularidades eleitorais no sistema de urna eletrônica, que também o elegeu, Bolsonaro lançou uma campanha a favor do “voto impresso auditável”, alardeado por ele e seus seguidores como a forma segura de garantir eleições justas.

Após não obter êxito na adoção do sistema de urnas impressas, Bolsonaro continuou a atacar os poderes da República, em particular o STF e TSE, insinuando a possibilidade de fraude no sistema de votação por urna eletrônica, que ganhou força por parte de seus eleitores e asseclas que passaram a crer numa possível conspiração por parte dos representantes dos poderes constituídos.

Alimentando a retórica de que isso levar a uma única solução para o povo: evocar as forças armadas como possível poder moderador, além da possibilidade de destituição dos ministros do STF, algo que considero uma afronta aos princípios do estado democrático de direito e à memória de milhares de brasileiros que foram perseguidos, torturados e assassinados durante o período ditatorial de 1964 a 1985.

No que diz respeito às políticas adotadas na área econômica, o governo Bolsonaro recorreu a um vasto programa de privatizações, concessões e desestatizações em diversos setores e serviços essenciais da sociedade. Acrescenta-se, ainda, a flexibilização e retirada de direitos trabalhistas, o processo de esfacelamento dos sindicatos e as reformas trabalhista e previdenciária, que sentenciaram parcela significativa da população a condições de trabalho precarizadas e desumanas, mantendo, contudo, inalterados os “privilégios” de determinados grupos: empresários, políticos e Forças Armadas.

Granemann (2021, p. 3-4) investigou a crise político-econômica e o programa de ajustes, privatizações de estatais e a retirada de direitos trabalhistas e redução do valor da força de trabalho, e afirma:

As profundas contrarreformas, especialmente a previdenciária e a trabalhista, mesmos duríssimos para a classe trabalhadora, foram alegremente comemoradas como um sucesso pelos grandes capitais tornaram-se rapidamente insuficientes para o governo de Bolsonaro, de Guedes²⁰ e dos grandes capitais. As medidas lograram êxito aos capitais, mas não ao ponto de superar esta que é, talvez, a mais severa crise econômico-social da história do capitalismo e que, em finais de 2019, teve nova determinação ao que já se descortinava como trágico: a propagação da Covid-19.

No campo educacional, houve sucessivas trocas de ministros do MEC, que impactaram bruscamente o sistema educacional brasileiro. Com a justificativa de combater o “viés ideológico” na educação, em especial, as universidades, o MEC promoveu um contingenciamento de recursos e verbas para instituições públicas superiores, descumprindo, inclusive, o que determina a Constituição Federal.

Diante das inúmeras tentativas de desmonte e enfraquecimento do ensino público superior, ocorreram manifestações com a participação de movimentos ligados à educação, entre os quais União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), além de sindicatos, ONGs, entidades classistas e movimentos da sociedade civil organizada.

Atribui-se, ainda, a apoiadores e membros do Governo Bolsonaro, o incentivo à vigilância ao modo de exposição do conteúdo e ao posicionamento político-ideológico de professores e gestores das escolas públicas no interior nas escolas. Essa conduta repressiva tem similaridade com as práticas controladoras adotada nas escolas brasileiras durante o período da ditadura militar no país.

As medidas tomadas para o combate da pandemia da SARS COVID-19 evidenciaram, dentre outros aspectos, uma profunda falta de compromisso com a sociedade, em especial, com os problemas das camadas mais pobres da população, a qual sentiu em profundidade as consequências econômicas e sociais das políticas de isolamento social.

Porém, é importante ressaltar que, antes da pandemia, o Brasil já se encontrava mergulhado em uma crise econômica sem precedentes, caracterizada pelo aumento de desemprego e pela inoperância de diversos setores governamentais, entre os quais saúde, educação, cultura, meio ambiente, entre outros. A pandemia aniquilou sonhos e a vida de

²⁰ Paulo Roberto Nunes Guedes, nascido no Rio de Janeiro em 1949, é um economista e especulador financeiro brasileiro. Foi Ministro da Economia do Brasil no governo Jair Bolsonaro, de 2019 a 2023.

milhares de pessoas: homens, mulheres, idosos, jovens e crianças foram ceifados. (Castilho; Lemos, 2021).

O SARS COVID-19 também evidenciou a precariedade do sistema de saúde e escancarou a inoperância e incompetência de governos em lidar com medidas impopulares para o mercado, por interferirem direta ou indiretamente na cadeia de produção (Castilho; Lemos, 2021). Ficou evidente o despreparo de grande maioria dos governos (federal, estaduais e municipais) para lidar eficazmente com as consequências sociais, econômicas e de saúde desse fenômeno mundial.

O período 2020-2022 trouxe, dentre outros aspectos, elevada precariedade para as escolas públicas, as quais foram submetidas a processos de ensino remoto e de medidas sanitárias, executados de improviso, devido não somente à ausência de conhecimento, mas à falta de recursos financeiros que seriam necessários para promover as adaptações físicas e operacionais destinadas ao enfrentamento da Covid-19.

Como resultado, uma parcela significativa das crianças e dos jovens brasileiros passaram por inúmeras dificuldades no que se refere ao campo da educação. Além do isolamento social e da falta de equipamentos para poder vivenciar as políticas de ensino remoto, uma parcela considerável dessa população abandonou a escola em busca do ingresso ao mundo do trabalho, tanto formal quanto informal.

Foi justamente neste contexto de crise sanitária, política, social e cultural – marcado pela polarização de ideias e radicalismo político e religioso – que vários municípios do país se encontravam ao iniciar a etapa de implementação da BNCC.

3.3 O que dizem os críticos sobre a BNCC: Os efeitos do neoliberalismo

Neste tópico, analisaremos as implicações das teses neoliberais na BNCC, bem como as críticas que pairam sobre a homologação dessa política. Ao longo da história da educação no país, as políticas e os programas educacionais implementados no país se caracterizaram pela influencia do modelo capital societário-neoliberal. Durante toda a sua trajetória, a educação brasileira, foi impactada por grupos econômicos e politicamente poderosos, que exercem grande influência a nível global (Ianni, 2008).

Essa forma de ingerência de organismos e corporações internacionais, por meio da imposição de medidas na esfera educacional não é algo recente no contexto político-

educacional brasileiro. Um dos exemplos de ingerência na educação brasileira ocorreu nos anos 60, no período ditatorial, no qual, Brasil e Unidos fecharam um acordo de parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana de Desenvolvimento Internacional (Assis, 2012).

De acordo com Assis (2012), por meio deste acordo, houve a implementação de um programa educacional, que tornava obrigatório o ensino da língua inglesa no primeiro grau, excluindo disciplinas como Filosofia, Latim e Educação Política, e incluindo Educação Moral e Cívica no currículo escolar (Assis, 2012).

Não por acaso, segundo Minto (2006), a partir de 1990, as reformas educacionais tiveram como foco o controle de gastos públicos no ensino básico; a descentralização do ensino fundamental em um eventual processo de municipalização do ensino; estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; além da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais (Minto, 2006).

Assim, a ação dos organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros, desempenharam um papel veiculador importante a serviço do capital internacional, no que diz respeito a difundir a necessidade de reestruturação em diversos setores da sociedade, por exemplo, as reformas da previdência social e do trabalhista, além de influenciar a tramitação de políticas públicas em diversos setores da sociedade (Minto, 2006).

Uma das recentes políticas públicas que foi amplamente impactada pela ingerência de grupos econômicos e por premissas neoliberais foi a BNCC (Gatti, 2017, p. 63), que antes mesmo do início de sua elaboração da BNCC, já havia o alinhamento entre grupos empresariais ligados ao mercado editorial, instituições e fundações financeiras, além de grupos neoconservadores e religiosos, inclusive com a constituição de um movimento pela aprovação da base (Cássio e Catelli, 2019).

Conforme descrito por Cássio e Catelli (2019) a versão preliminar da BNCC foi elaborada por especialistas de 35 universidades brasileiras em setembro de 2015. No entanto, apesar do grande número de contribuições recebidas durante o processo de consulta pública, houve dificuldades na coleta e análise dessas contribuições. Além disso, não foram dadas respostas satisfatórias às sociedades científicas, associações profissionais e universidades que também colaboraram com sugestões para aprimorar o texto preliminar (Cássio; Catelli, 2019).

Faria (2017) relata que em 2016 o MEC, em conjunto com as Secretarias de Educação realizou cinco seminários estaduais. Contudo, o processo político-social conturbado, agravado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, foi agravado a partir da revogação da nomeação de 12 membros do CNE que representavam entidades civis da educação pelo Governo Temer²¹ e pela imposição de Medida Provisória que dispunha sobre a Reforma do Ensino Médio (Faria, 2017).

A Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Temer foi alvo de críticas por parte de movimentos sociais, sindicais e da sociedade civil.

A medida provisória (sobre a Reforma do Ensino Médio), que tem força de lei na data de sua publicação e prazo de até 120 dias para aprovação no Congresso, não se encaixa nas condições legais, jurídicas ou morais para esse tema de imensa importância para a vida de milhões de pessoas das atuais e futuras gerações. Na verdade, ela apenas escancara o desejo do atual governo em limitar o acesso da população e das entidades educacionais sobre as decisões em torno da reforma do ensino médio, e a CNTE tomará providências jurídicas para suspender seus efeitos no Supremo Tribunal Federal, o mais brevemente possível (CNTE, 2016, p. 16).

Segundo Macedo (2016), ainda não há na literatura estudos conclusivos sobre os impactos de currículos nacionais, seja sobre a qualidade de educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e ampliação da justiça social (Macedo, 2016). Contudo, para essa pesquisadora, a BNCC tem se constituído como “parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal”.

Para Macedo (2016), houve inúmeras tentativas de interferências de grupos como o movimento denominado Escola Sem Partido (ESP) e as demandas ditas conservadoras, que buscaram impor pautas autoritárias e antidemocráticas quanto à instância competente de aprovação da BNCC e quanto ao seu conteúdo (Macedo, 2016).

Nesse sentido, a autora considerou que o ESP buscou retroceder em demandas como a diversidade cultural e a chamada “ideologia de gênero²²” nos currículos (Macedo,

²¹ Em 2016, com a posse de Michel Temer assumiu como ministro do MEC José Mendonça Bezerra Filho (Mendonça Filho), administrador e político brasileiro filiado à União Brasil. Foi governador, deputado federal durante três mandatos e deputado estadual em duas ocasiões.

²² No segundo semestre de 2021, tive a oportunidade de participar como aluno da pós-graduação da disciplina “Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Gênero, Sexualidade e Educação” ofertada pelo PPGED/UFU e, ministrada pelo professor Dr. Vágner Prado, eminente pesquisador da área. Esta disciplina possibilitou conhecer os estudos de autores e pesquisadores que se debruçaram sobre a temática gênero e sexualidade. Houve a apresentação de seminários e debates, que me permitiram conhecer e compartilhar vivências e situações que impactaram a minha forma de compreender o tema. Uma desses

2016).

Com o intuito de analisar as possibilidades, os avanços e os retrocessos que a BNCC poderia representar para a educação brasileira, Cássio e Catelli Jr. (2019) organizaram um estudo contendo uma série de artigos de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, imbuídos na análise sobre os impactos da BNCC na educação brasileira.

Nessa obra, esses autores analisaram e teceram suas críticas em relação a BNCC. Um dos pontos elencados por Cássio e Catelli Jr. (2019) foi o ceticismo em relação às reais intenções por trás dessa política ocorre ainda nas etapas de elaboração da BNCC, que geraram dúvidas e questionamentos em relação à abrangência da participação e mobilização social, bem como “em relação à metodologia utilizada para a análise e incorporação de contribuições nas versões da Base” (Cássio; Catelli Jr., 2019).

Cássio (2019) descreveu três equívocos utilizados para legitimar a BNCC como uma política revolucionária que impactará a educação no país.

1. A ideia de que a elaboração da BNCC se deu pelo maciço engajamento social e participação pública;
2. o fato de considerar a BNCC como uma política educacional que promoverá a igualdade e a equidade no ensino e resguardará o direito de aprendizagem de todos estudantes;
3. a crença de que a BNCC contribuirá para a superação da fragmentação do ensino, inclusive facilitando a participação e cooperação das três esferas de governo.

Em relação à ampla mobilização social, Cássio (2019) relata que, até a sua concretização, a BNCC foi submetida a várias etapas com a participação de especialistas de diferentes áreas do conhecimento, acrescidas de seminários, audiências e consultas públicas online. Embora todas essas etapas tenham sido realizadas, identificou-se a existência de alguns vieses:

1. A ausência de consenso relacionado ao tempo de duração de cada uma dessas etapas;
2. A inexistência de um exame minucioso das considerações feitas por professores, alunos, gestores e comunidade em geral;
3. A incompletude e fragmentação do documento;

estudos foi de Guacira Lopes Louro, que mostrou a necessidade de repensar as práticas sociais e educacionais, contribuindo para desconstrução do pensamento dicotômico caracterizado pelo “feminino em oposição ao masculino”, “razão/sentimento”, “teoria/prática” existente na sociedade. Assim, percebo os conceitos de gênero e sexualidade como construção histórico-sociais, que deveria ser trabalhada no contexto escolar e incorporada política educacional da BNCC.

4. a fidedignidade da metodologia e da interpretação dos dados obtidos.

Para Cássio (2019), a implementação de um currículo nacional se fundamenta no modelo *Common Core* adotado por outros países. O pesquisador atenta para a ineficácia das avaliações em larga escala pela sua incapacidade de mensurar a realidade das escolas, que sofrem com a ausência de infraestrutura adequada, valorização docente e pelas disparidades nas condições de ensino. Ademais, o governo federal, em conluio com os reformadores empresariais, tem-se pautado pela lógica de priorizar indicadores em detrimento aos benefícios sociais da educação política (Cássio, 2019).

Em concordância, nesta mesma obra organizada por Cássio e Catelli, Cara (2018) ressalta que BNCC está permeada de equívocos pedagógicos e da ausência de participação efetiva dos professores, estudantes e comunidade escolar. Na perspectiva do autor, a BNCC é uma política que “já nasce velha, equivocada e fadada ao insucesso por desconsiderar a autonomia pedagógica” defendida por Freire:

[...] a base curricular de Michel Temer é a própria expressão bancária, aquela que pressupõe que o aluno nada sabe e que o professor transmite o conhecimento, como se essa transmissão fosse possível em termos práticos. Provavelmente Paulo Freire anotaria que a novidade dessa BNCC é seu desserviço na promoção de um controle injusto do trabalho docente, desenhado da oferta de condições de trabalho aos educadores e da boa prática pedagógica, que é obrigatoriamente dialógica, emancipatória e construtiva (Cara, 2018, p. 91).

Filipe, Silva e Costa (2021) defendem que a versão final da BNCC teve como foco a empregabilidade em detrimento da formação crítica e emancipatória, atendendo, assim, as demandas neoliberais:

A BNCC e as políticas relacionadas ao documento implicam em mudanças significativas na escola, tais como: estreitamento curricular; projeção de um currículo para moldar a formação do trabalhador; reforço das desigualdades por meio das avaliações; ameaça à autonomia do professor (controle do ser trabalho, visto como mero executor de tarefas); formação dos professores de acordo com a “lógica” hegemônica; abertura para privatizações (produção de material didático por empresas privadas); responsabilização.

Nesta seção, pôde-se constatar a relevância social e política da BNCC como política educacional do estado brasileiro. O processo de construção e elaboração da BNCC se deu em um período de uma crise política e econômica que resultou no impeachment da presidenta

Dilma Rousseff, do PT, e em uma avalanche de medidas neoliberais e conservadoras que resultaram em desestatizações de serviços e empresas públicas.

Durante o longo processo de construção da BNCC, observou-se as inúmeras influências de grupos empresariais e religiosos interessados em pautas do mercado financeiro. Foi neste contexto que surgiram as desconfianças iniciais a respeito da possibilidade da BNCC, nos moldes de sua configuração, estar “travestida” de um pensamento neoliberal, inclusive ao propiciar um “currículo mínimo nacional” ao estudante. Isto, por si só, poderá acarretar a ampliação das desigualdades sociais e reduzir as oportunidades para os estudantes, em especial, de escolas públicas.

Portanto, as políticas educacionais aparentam só serem relevantes e viáveis quando dão retorno aos interesses produtivos do capital e do modelo neoliberal, sendo que a adoção de um currículo nacional poderá ser mais uma estratégia de controle de conteúdo e garantia de avaliações de competência.

Nesta seção, buscou-se apresentar elementos argumentativos que comprovassem que a proposta da BNCC se encontra alinhada a fundamentos político-pedagógicos de gestão identificados com interesses de mercado que não garantem, em essência, a valorização da educação pública e a formação cidadã tal como preconizado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.4 As “Soft skills” e as “Hard skills”: habilidades e competências do mundo do trabalho e suas similaridades com a BNCC

Na primeira seção dessa tese foi considerada como uma das questões problematizadoras o fato de que a educação, ao longo de décadas, tem servido ao mercado como um instrumento de preservação e perpetuação da lógica do capital. Como afirmado pelo filósofo húngaro István Mészáros (2008), o modelo de educação pública tem sido estimulado a seguir uma visão empresarial, atendendo prioritariamente as expectativas do mundo do trabalho, em detrimento de uma educação emancipatória e libertária voltada para a vida.

Segundo Apple (2014, p. 47), identifica-se no âmbito das políticas educacionais originadas no contexto neoliberal o estreitamento das relações entre educação e economia, assim como a preparação das escolas para o mercado por meio da incorporação de propostas de programas como “escola para o trabalho” e “educação para o emprego”.

Além disso, programas de *vouchers* e liberdade de escolha para os alunos também foram implementados. De acordo com Apple (2014), tais medidas resultariam na submissão das escolas a um modelo competitivo e excludente do mercado, agravando, ainda mais, os problemas sociais contemporâneos.

Ao analisar as características da sociedade contemporânea, o pensador Byung-Chul Han (2017) observou a predominância de elementos que estimulam o empreendedorismo e a incessante busca do indivíduo por se tornar seu próprio chefe. Há, segundo este filósofo, a percepção enganosa sobre essa suposta autonomia, que faz com que estes indivíduos não tenham a dimensão real de que estão sendo aprisionados pela precariedade desse modelo de trabalho. Essa realidade, denominada “Sociedade do desempenho”, mascara tanto a figura do líder como a disciplina, uma vez que a sensação de liberdade resulta em uma exploração extrema de si mesmo (Han, 2017).

Centrado no discurso da produtividade alinhado com os meios de comunicação midiáticos e empresariais, a “Sociedade do desempenho” nos faz crer que não há fronteiras para as tarefas profissionais, assim como não há restrição de tempo ou lugar para realizá-las (Han, 2017).

A incessante e exaustiva jornada de trabalho na qual são submetidos aqueles que fazem a “escolha” por este modo de vida. A necessidade de alcançar as metas de produtividade, segundo Han (2017), tem levado os indivíduos a serem acometidos pelo cansaço e pela depressão. Além disso, há casos de esgotamento e síndromes como Burnout, que têm sido identificadas com frequência na profissão docente e também em profissionais empreendedores (Han, 2017).

A BNCC, enquanto política educacional, segue a tendência de dotar os estudantes de conhecimentos, habilidades e competências como forma de prepará-lo para a cidadania e, sobretudo, para o mercado:

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

No que se refere à estrutura organizacional da BNCC, esta possui uma série de similaridades com o modelo utilizado para a contratação de profissionais em setores corporativos e/ou empresariais. Em um mundo capitalista, cada vez mais excludente e competitivo, em que o recrutamento de mão de obra para o mercado de trabalho leva em consideração um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, estes são tomados como requisitos básicos para o ingresso no mercado de trabalho.

Em relação ao ambiente corporativo, nas últimas, observou-se nas grandes corporações a adoção de métodos, instrumentos e técnicas de seleção para a escolha de profissionais para atuarem em diversos cargos e setores das empresas. No mundo corporativo são utilizados termos cujo idioma padrão é o inglês, a exemplo de *skills*, traduzido para o português por “habilidades” ou “competências”; refere-se às características e comportamentos necessários para que um indivíduo atinja, ao longo do tempo, metas e êxito profissional (Sgobbi; Zanquim, 2020).

As competências oriundas do ambiente empresarial são classificadas em dois tipos: 1) *Soft skills*, consideradas habilidades emocionais e comportamentais, que dizem respeito a relações de um profissional com outro e para com empresa, de caráter subjetivo e não mensuráveis, ocorrendo em diversas situações; 2) *Hard Skills*, refere-se às competências técnicas, mensuráveis e validadas por meio de testes ou certificações (Sgobbi; Zanquim, 2020).

No cotidiano escolar, observa-se a tendência de valorizar as dinâmicas e práticas por meio de aquisição de habilidades e competências dos estudantes. As chamadas *skills* têm sido impulsionadas pela BNCC como requisito básico para inserção do jovem no mercado de trabalho. No mundo empresarial, este tipo de habilidade ou competência é visto como diferencial estratégico para contratação de mão de obra. Costuma-se dizer que os critérios utilizados para contratações seguem a percepção das *soft skills* enquanto as demissões, geralmente, são resultantes de fatores relacionados as *hard skills*.

Sgobbi e Zanquim (2020, p. 15) realizaram um estudo minucioso sobre as habilidades e competências exigidas pelo mercado:

Diante do cenário do mercado de trabalho, profissionais enfrentarão desafios buscando cada vez mais se aprofundar em habilidades e competências, estando atentos a toda evolução de demandas que se adequam aos profissionais do futuro. As habilidades comportamentais, emocionais e sociais, assim como, as técnicas, quando bem desenvolvidas, tornam-se um

diferencial de um profissional que busca uma atuação promissora no mercado. Atrelado a isso, as soft skills se mostram à frente das hard skills pois são habilidades as quais o profissional desenvolve além do ‘conhecimento-base’, com características notáveis e importantes quando analisamos o convívio interpessoal dentro de uma empresa, enquanto as hard skills compreendem apenas as habilidades técnicas com um “micro aprendizagem” facilmente quantificável.

Portanto, há uma aproximação entre conhecimentos, habilidades e competências que regem a BNCC e os requisitos técnicos e capacidades essenciais exigidas pelo mercado de trabalho. Não por acaso, as escolas vêm aos poucos adquirindo características similares de empresas, incluindo a apropriação de termos oriundos do ambiente corporativo.

Tomemos como exemplo, a redução da carga horária de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Educação Física e a chegada dos *itinerários formativos* nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, por meio do Novo Ensino Médio, nas quais o empreendedorismo tornou-se uma disciplina que, dentre outros aspectos, busca capacitar o estudante para o mercado de trabalho informal.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BNCC: ANÁLISE DAS SUAS DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A finalidade da presente seção é analisar, do ponto de vista das políticas públicas educacionais, as diretrizes político-pedagógicas traçadas pela BNCC para a Educação Física Escolar.

4.1 Breve histórico da Educação Física

Desde a antiguidade, até os dias de hoje, predominou hegemonicamente nas abordagens da Educação Física (do grego *physis*: natureza) a promoção do “cultivo” e desenvolvimento do “corpo” (do grego *sars*: carne; forma de matéria inanimada [*kosmos*]), por meio da prática de exercícios (repetição sistemática) capazes de controlar pela razão a própria “natureza” sensível desse mesmo corpo, denominada *pathos* (paixão; doença) considerada, de certa forma, um “problema” existencial para o ser humano da época, a “doença da paixão” (Muñoz Palafox, 2016, p. 1).

Ao longo da história das sociedades, a Educação Física desempenhou um papel importante no comportamento e no modo de vida dos seres humanos. A história da Educação Física está intrinsecamente ligada à história, ao surgimento, à evolução e à sobrevivência dos seres humanos. Desde os primórdios da civilização, as sociedades primitivas reconheceram a necessidade de se prepararem e aprimorarem em todos os aspectos e direções para enfrentar os desafios da vida (Castellani Filho, 1991; Martins, 2022; Benvegnú, 2011).

Na contemporaneidade, as discussões no campo da Educação Física não estão atreladas apenas a propriedades físicas ou biológica dos seres humanos. Como visto nas seções anteriores, a natureza e a lógica do capital operam através do significado material e ideológico dado a tudo, em todas as áreas de conhecimento. Essa atribuição de sentido por parte do capital impacta na prática social da Educação Física, uma das diversas áreas de conhecimento, influenciada pelo capitalismo, evidenciada, dentre outros aspectos, pelo consumo de produtos, promoção da saúde, prevenção de doenças, melhoria da qualidade de vida, beleza, autoestima e bem-estar emocional (Muñoz Palafox, 2016).

No Brasil contemporâneo, Ramos (1982) descreve que a Educação Física no período pós 2ª Guerra Mundial até meados da década de 1960 era caracterizada pela ginástica e pela

prática da calistenia. Segundo o autor, "a Educação Física brasileira, neste período, esteve marcada por um enfoque higienista e militarista" (Ramos, 1982).

Darido e Rangel (2005) afirmam que após o golpe de 1964, os governos militares viram na Educação Física uma oportunidade de promover uma ideologia baseada no esporte e na competição como forma de controlar críticas internas e fomentar um ambiente de prosperidade e desenvolvimento. Conforme destacado pelos autores, "o governo militar viu na educação física um instrumento importante para criar uma nova mentalidade social voltada para o culto ao corpo, à disciplina e à ordem" (Darido & Rangel, 2005).

Na década de 1960, durante a ditadura militar no Brasil, houve mudanças significativas na Educação Física, com uma ênfase no desempenho técnico e físico dos estudantes. De acordo com Martins (2022), "a conquista da Copa do Mundo de 1970 contribuiu para que o futebol ocupasse um lugar de destaque na sociedade brasileira, com incentivo político do governo militar". Essa valorização do esporte e do corpo como elementos de identidade nacional refletiu diretamente na prática da Educação Física nas escolas da época (Martins, 2022; Ramos, 1982; Betti, 1991).

Um dos principais desafios da Educação Física é romper com a tradição de práticas mecanicistas e esportivas, como aponta Soares (2012), "a Educação Física escolar ainda se caracteriza por uma forte influência do esporte, privilegiando em suas propostas pedagógicas as modalidades esportivas tradicionais". Para superar essa visão restrita, diferentes concepções pedagógicas têm sido propostas, como a psicomotricidade, o enfoque desenvolvimentista e a abordagem de saúde renovada.

A psicomotricidade enfatiza a relação entre os aspectos físicos, cognitivos e afetivos na aprendizagem motora, buscando integrar essas dimensões no processo educativo (Tani et al., 2008). Já a abordagem desenvolvimentista considera as características individuais dos alunos em cada fase de seu desenvolvimento motor e cognitivo, adaptando as práticas educativas às suas necessidades específicas (Ramos, 1982; Betti, 1991).

Por sua vez, a perspectiva de saúde renovada na Educação Física destaca a importância da promoção da saúde e do bem-estar dos alunos através da prática regular de atividades físicas variadas e contextualizadas (Guedes et al., 2015). Os PCNs também representam uma tentativa de ampliar o horizonte da Educação Física escolar, propondo uma abordagem interdisciplinar e inclusiva que valorize não apenas o rendimento esportivo, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 1997).

Segundo Soares (2012), é fundamental que os profissionais da área estejam atentos às novas tendências educacionais e busquem estratégias pedagógicas que contemplem não apenas o desenvolvimento físico dos alunos, mas também seu bem-estar emocional e social. A diversidade de abordagens na Educação Física pode proporcionar experiências enriquecedoras e impactar positivamente na formação integral dos estudantes.

Segundo Martins (2021, p. 45), no período Pós-moderno, a Educação Física foi direcionada para a área da linguagem. Esta mudança de foco reflete as transformações sociais e culturais ocorridas nesse período, influenciando as práticas educacionais na área da Educação Física, que passaram a priorizar a cultura corporal do movimento, que refere-se ao conjunto de práticas e saberes relacionados às diferentes formas de expressão corporal, como dança, esportes e ginástica (Martins, 2021).

Para Martins (2021), a cultura corporal do movimento engloba não apenas as questões físicas, mas também as sociais, culturais e políticas que envolvem o corpo em movimento. Nesse sentido, é importante promover um ambiente inclusivo, crítico e reflexivo para os seres humanos se relacionarem com suas próprias corporeidades.

Da mesma forma que as políticas educacionais, a Educação Física enquanto prática docente também vem refletindo as transformações tecnológicas e as reformas sociais, culturais, políticas e econômicas que tem afetado ao país, tanto em suas (re)interpretações, quanto na forma de como se relacionar com os indivíduos e a sociedade (Martins, 2022).

Na contemporaneidade, a Educação Física Escolar, além de refletir a precariedade das políticas econômicas da área da educação, também apresenta uma série de contradições e divergências, tanto políticas quanto epistemológicas, resultante de diferenças conceituais, ideológicas e práticas decorrentes de abordagens de ensino que se diferenciam em relação às visões de mundo e a seus respectivos papéis sociais (Martins, 2022).

Nesse sentido, é possível falar de abordagens de ensino comprometidas com a formação técnica dos sujeitos, e a inserção destes no mundo do trabalho, assim como também de abordagens cuja centralidade formativa ultrapassa a lógica do mercado, ao se comprometer com a formação de sujeitos críticos, com competência filosófica, científica e cultural para pensar e lutar pela transformação da sociedade em busca de igualdade de oportunidades e direitos para todos e todas, sem exceções, e, portanto, de uma adequada qualidade de vida (Gimeno-Sacristán, 1994; Muñoz Palafox, 2014)) .

No artigo *A constituição das teorias pedagógicas de Educação Física*, o professor e pesquisador Valter Bracht realizou um importante estudo sobre a trajetória da Educação Física no Brasil. Bracht (1999) investigou como se deu a construção de teorias pedagógicas no Brasil. Para esse pesquisador, a sociedade capitalista exerceu influências nas práticas corporais e na construção de teorias pedagógicas no campo de Educação Física que estão relacionadas ao sentido-significado atribuído ao corpo humano.

Bracht (1999) realizou uma análise histórica sobre o desenvolvimento da Educação Física no Brasil, nos séculos XVIII e XIX, em que reconheceu a intrínseca relação da Educação Física com as práticas militares (disciplinarização dos corpos) e medicina (hábitos Saudáveis). Essa relação resultou no fortalecimento de uma política nacionalista, fundamentada em princípios e métodos cartesianos, a Educação Física foi legitimada por um discurso de caráter médico-científico de intervenção sobre o corpo. Assim:

O corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. O corpo aqui é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, “lise”) pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento (Bracht, 1999, p. 73).

Na mesma linha do pensamento de Bracht (199), Finck (2011) considerou que neste período, as aulas de Educação Física escolar priorizavam as atividades que envolviam a ginástica e a prática esportiva. Essas práticas visavam, dentre outros aspectos, “o aprimoramento da aptidão física; a elevação do nível dos esportes em todas as áreas; a implantação e intensificação da prática dos esportes de massa; a elevação do nível técnico-esportivo e a difusão dos esportes”, tendo como princípios norteadores “a racionalização e a repressão do corpo” (Finck, 2011, p. 85).

De acordo com Finck (2011), é importante destacar que, até o momento, as aulas de Educação Física continuam a priorizar o método tradicional e tecnicista, o que acaba limitando a capacidade dos estudantes de adquirir novos conhecimentos. Neste sentido, a autora considera ser necessária uma mudança paradigmática nos cursos de formação de

professores de Educação Física, que privilegie, outros aspectos, uma formação mais ampla e humana voltada para a vida em sociedade (Finck, 2011).

De acordo com Finck, 2011, na área da formação de professores e no trabalho educativo da Educação Física escolar, a partir dos anos 1980, houve um aumento significativo das críticas, em relação à hegemonia da prática esportiva nas aulas de Educação Física, que é baseada na concepção do esporte como mercadoria. Nessa perspectiva, o esporte é visto como algo *alienante e reificação humana* (Kunz; Hildebrandt-Stramann; Taffarel; 2017). Essas críticas ainda estão presentes no contexto escolar atualmente.

Callai, Becker e Sawitzki (2019) investigaram as possíveis mudanças oriundas da BNCC para o campo de Educação Física escolar, por meio de uma pesquisa documental de caráter qualitativa. Estes pesquisadores consideraram a necessidade de uma formação continuada de professores para que a proposta dessa política surte os efeitos esperados, de proporcionar, aos alunos, conhecimentos mínimos necessários, além de valorização das diferenças regionais.

Em relação a proposta para a Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi alvo de críticas por pesquisadores como Muñoz Palafox (2022) e Penaves de Alencar (2019) devido à sua abordagem da cultura corporal como objeto de estudo e desenvolvimento da Educação Física. Segundo esses estudiosos, essa concepção limita a perspectiva crítica da Educação Física, pois está ligada a princípios e fundamentos cartesianos, mecanicistas e de fragmentação do ser humano.

Não há dúvidas de que a Educação Física está diretamente relacionada ao movimento do corpo; entretanto, não se pode subestimar a importância da corporeidade como objeto de estudo nessa área. De acordo com Penaves de Alencar (2019), o conceito de corporeidade está relacionado à maneira como o corpo interage com o mundo, sua ocupação e movimentação, estando intrinsecamente ligado à disciplina da Educação Física nas escolas.

Muñoz Palafox (2021, p. 23) ressaltou a importância da corporeidade para a Educação Física escolar, por se caracterizar pela “relação indissociável do sujeito para consigo mesmo, com o outro e como o mundo”. Segundo esse pesquisador, a práxis da Educação Física é essencialmente de caráter político-pedagógico, resultado das intervenções sociais, dos processos de comunicação interpessoal e estratégias de ensino dinâmico dialógicas (Muñoz Palafox, 2022).

4.2 Educação Física Escolar: algumas considerações sobre a atuação docente

Reconhece-se no sistema educacional brasileiro, que este reflete as injustiças históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas de um país que durante séculos privou a maioria da população de frequentar ou permanecer na escola. No contexto da realidade brasileira, sabe-se, que quem pode pagar pelo ensino privado, muitas vezes têm melhor acesso a uma educação de qualidade, enquanto quem depende da educação pública enfrenta desafios significativos, por exemplo, matricular suas crianças e jovens numa escola de referência.

O Relatório da UNESCO (2019) considerou, dentre outros aspectos, as disparidades nas oportunidades educativas estão frequentemente ligadas à desigualdade social e econômica, o que pode tornar mais grave as deficiências do sistema de ensino público. Não foi por acaso que, até a década de 1980, o Brasil teve uma das maiores taxas de analfabetismo do mundo.

Durante décadas, a educação brasileira foi imbuída de um caráter disciplinador, seletivo e excludente, priorizou o atendimento às elites e à classe burguesa, uma educação pautada na racionalidade técnica, na meritocracia e em princípios cartesianos, resultando em números expressivos de reprovação nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa (Gadotti, 2008; Saviani, 2007).

Martins (2022) ressalta que em relação à Educação Física, esta pautava-se em exercícios físicos repetitivos, ginástica e na prática do esporte como elementos essenciais para a disciplinarização e cuidado com o corpo. Até a década 1980, por exemplo, as aulas de Educação Física escolar prezavam pela separação de gênero, na qual era vedada a participação de meninas na modalidade futebol enquanto os meninos eram desestimulados de praticarem o voleibol, o que demonstra a importância na atualidade das discussões sobre igualdade e gênero (Ramos, 1982).

O processo de redemocratização do país, ainda que tardio, possibilitou, entre outras coisas, que grande parte da população tivesse acesso à educação pública. Embora o aumento do número de estudantes ainda não tenha conduzido a uma melhoria da qualidade do ensino, as condições de aprendizagem tornam-se gradualmente mais favoráveis do que em épocas passadas.

Nesse ínterim, apesar dos avanços legais que estabeleceu, dentre outros aspectos, o direito ao acesso à educação, a importância e a relevância social da profissão docente no país

foi sendo negligenciada pelos governos. Embora, as associações, organizações e movimentos sindicais dos trabalhadores da educação se mobilizaram para reivindicarem melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, inclui-se protestos contra a precariedade de materiais e infraestrutura das escolas, que impactam diretamente na qualidade de ensino e no abandono da profissão docente.

No campo da Educação Física, esta realidade não é diferente. A desvalorização do trabalho do professor de Educação Física nas escolas, por vezes, é mais acentuada. Há, a falta de investimento em formação continuada e em recursos para as aulas de Educação Física também contribui para a desvalorização da área. Os professores muitas vezes enfrentam dificuldades para atualizar seus conhecimentos e adquirir novas práticas pedagógicas, o que pode comprometer a eficácia do seu trabalho.

Em seu artigo *O status da Educação Física na educação básica: uma luta contínua!*, o professor e pesquisador Rafael Guimarães Botelho analisou o modo como professores de Educação Física são vistos no contexto escolar. Botelho (2022) enumerou inúmeros problemas que tem contribuído para o desprestígio da disciplina Educação Física no contexto escolar, que vão desde a formação inicial nos cursos de graduação até a discussão da obrigatoriedade ou não desta disciplina para o Ensino Médio. Botelho (2022) centralizou suas atenções sobre dois temas: 1) a carga horária da disciplina; 2) o estereótipo do professor de Educação Física, que desconsidera o papel educativo da disciplina no contexto escolar.

De acordo com Botelho (2022), no contexto da sociedade brasileira, tem tido uma percepção enganosa de que a Educação Física é uma “disciplina secundária e ínfima”, com sérios problemas de fundamentação curricular. Ainda segundo Botelho (2022), paira ainda sobre o professor de Educação Física, este não ser sério, dentre outros, por não expressar com clareza a Língua Portuguesa.

Sobre a diminuição do número de aulas de Educação Física, Finck (2011) advertiu que essa redução pode levar a um aumento de casos de sedentarismo entre os estudantes. Conforme afirmado por Botelho (2022), a restrição da mobilidade e da carga horária de disciplinas como Educação Física recebe um apoio velado de outras disciplinas, que disputam espaço com a Educação Física.

Para Finck (2011), a desvalorização da Educação Física no contexto escolar, com a redução das aulas, não implicou necessariamente que os estudantes não apreciem e não sintam prazer nas práticas de Educação Física. Esta constatação sugere que, mesmo com a redução

das aulas de Educação Física, os alunos ainda podem ter interesse e satisfação em participar das atividades físicas propostas (Finck, 2011).

4.3 A BNCC na Educação e na Educação Física Escolar: fundamentos teóricos e conceituais

A Educação Física é o 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 (BNCC, 2017, p. 213).

A BNCC parte do entendimento de que a Educação Física representa a cultura do movimento corporal. Essa concepção está relacionada à ideia de que as práticas corporais são consideradas “fenômenos culturais dinâmicos, diversos, multidimensionais, únicos e contraditórios²³” (BNCC, 2017, p. 123).

A inserção da Educação Física, como campo de conhecimento na área da Linguagem, códigos e tecnologia na BNCC resulta, dentre outros aspectos, por esta, ser uma área do conhecimento, que se caracteriza pela diversidade e complexidade de suas manifestações culturais, capaz de estabelecer relações com diversas áreas do saber.

Essa abordagem corrobora para a compreensão do caráter interdisciplinar e transdisciplinar atribuído à Educação Física, baseado no entendimento de sua capacidade para explorar diversas formas de codificação e significados sociais por meio das práticas corporais.

Dessa forma, ao inserir a Educação Física no contexto da Linguagem, códigos e tecnologia, a BNCC, de igual modo, reconhece o potencial dessa disciplina promover aprendizagens significativas relacionadas à comunicação, expressão e interação social (BNCC, 2017). Segundo a BNCC (2017), na área de Linguagem, códigos e tecnologias, “a abordagem da Educação Física passa por um contexto que não se restringe apenas à verbalização ou escrita, mas engloba todas as formas de expressão corporal presentes nas práticas esportivas, danças, jogos, brincadeiras e outras atividades físicas” (BNCC, 2017).

²³ O conceito de Educação Física como cultura do movimento foi criticado por Kunz (1994) e Muñoz Palafox (2001). Estes pesquisadores compreenderam que definir a Educação Física como cultura do movimento ignora as relações sociais que estão incorporadas às práticas corporais, satisfazendo-se apenas com o êxito das ações que podem ser mensuráveis no processo de aprendizagem. Para Kunz (1994), a Educação Física não pode ater-se apenas a conhecimentos ou capacidades de gestos técnicos e regras que envolvam a cultura do movimento.

Em contraposição à inserção da Educação Física na área da Linguagem, Neira (2018, p. 222) ressalta que a BNCC se constitui numa retomada aos princípios tecnocráticos, que enfatizam a importância da racionalidade técnica em detrimento da capacidade crítica. Em termos epistemológicos, a BNCC é vista como “frágil, incoerente e inconsistente”. Segundo esse pesquisador:

A opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes. Também é inconsistente a fundamentação para o ensino da educação física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos. Nesse sentido, conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras.

Do ponto de vista curricular, a Educação Física na BNCC considerou três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: a) movimento corporal como elemento essencial; b) organização interna pautada por uma lógica específica; c) produto cultural vinculado com o lazer ou cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017). Em relação às competências específicas de Educação Física para o ensino Fundamental, descritas na BNCC (2017, p. 223), estão identificadas no Quadro 2.

Quadro 1 - Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental - BNCC

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. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. 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.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. 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.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Brasil (2017).

Segundo Martinelli *et al* (2016), em um contexto global e nacional atual, é essencial que a educação e a educação física sejam incorporadas como componentes curriculares fundamentais. Isso deve ser feito com base na valorização da história, cultura e técnica da cultura corporal, na importância do papel do professor na aprendizagem dos alunos e na promoção de uma consciência crítica em relação à realidade social, visando sua transformação.

Como afirmado Martinelli *et al* (2016, p. 92):

Na atual conjuntura mundial e nacional, faz-se necessário uma educação e uma educação física como componente curricular, que sejam pautadas na valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal, na importância da mediação do professor para a aprendizagem do aluno e na formação da consciência crítica frente à realidade social, com vistas a sua transformação. A valorização e disseminação dessa perspectiva é indispensável, tendo em vista que a educação física é uma prática social e pedagógica, a qual se constituiu ao longo da história como produção humana da cultura corporal; que o processo de aprendizagem da educação física, mediado pelo professor, promove o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio de uma abordagem contextualizada; e ademais, a valorização da aprendizagem das manifestações da cultura corporal (jogos e brincadeiras, ginástica, danças, lutas e esporte) enriquece a cultura corporal do aluno e a sua formação integral.

Neste sentido, Martinelli *et al* (2016, p. 92) considera a educação física é mais do que apenas uma prática pedagógica - ela é uma prática social que evoluiu ao longo da história como parte integrante da cultura corporal humana. O processo de aprendizagem mediado pelo professor nessa disciplina tem o poder de desenvolver as capacidades humanas por meio de uma abordagem contextualizada. Além disso, a valorização das manifestações culturais corporais, como jogos, ginástica, danças, lutas e esportes, contribui para enriquecer a formação integral dos alunos em termos de cultura corporal.

Os pesquisadores Muñoz Palafox e Sales (2015) analisaram o sentido/significado atribuído à Educação Física nos documentos *Por uma política curricular para a Educação Básica* (Brasil, 2014) e *Base Nacional Comum de Conteúdos do Ministério da Educação* (Brasil, 2015). Esses pesquisadores identificaram que alguns termos utilizados para elaboração desses documentos deveriam ter sido reescritos e/ou excluídos do texto, por apresentarem ausência de conceituação prévia e de contextualização epistemológica.

Entre esses, por exemplo: “prática cultural”; “cultura corporal de movimento”; “manifestação cultural”; “corporeidade” e “movimentar-se humano”. Observaram, ainda, que grande parte da fundamentação apresentada é caracterizada por uma lógica reducionista,

binária e positivista, voltada para a manutenção do *status quo* e do conservadorismo sobre o mundo e as relações humanas (Muñoz Palafox; Sales, 2015, p. 4).

De acordo com Neira (2019), os currículos exercem um papel de fundamental importância na constituição das identidades, tanto dos estudantes como dos professores, implicando na necessidade de se discutir amplamente a trajetória curricular. Neira (2019, p. 177) considerou a homologação da BNCC como um retrocesso para área da Educação Física. Dentre os problemas apontados por esse pesquisador, identificou-se:

- 1) a fragilidade, discrepância e ausência de criticidade do documento;
- 2) o desenho social injusto e o caráter conformista do currículo;
- 3) a existência de outras propostas capazes de apoiar os docentes na realização de uma pedagogia democrática e democratizante;
- 4) a criação de barreiras para a definição de temas a serem estudados.

Um dos problemas apontados por Neira (2019), em relação a BNCC para a Educação Física refere-se a fragilidade do documento, que se deve ao fato de, não apresentar uma discussão aprofundada sobre os fundamentos teóricos da Educação física, além de não estabelecer critérios convincentes para a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados (Neira, 2019).

Ao priorizar um currículo por competências, a BNCC reproduz as desigualdades sociais, por favorecer determinadas práticas corporais em detrimento de outras. Ainda de acordo com Neira (2018, p. 168), a opção definida na BNCC por um currículo baseado em competências prescritas termina reduzindo as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes (Neira, 2019).

Neste sentido, Neira (2019) aponta como uma das alternativas à BNCC, a adoção de currículos construídos de forma participativa e democrática, capaz de promover uma Educação física de caráter inclusiva e crítica, resguardando autonomia na escolha de conteúdos por parte dos professores, de acordo com interesses dos alunos e realidade local (Neira, 2019).

Outro aspecto criticado por Neira (2019) refere-se à vinculação exclusiva das práticas corporais à esfera do lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde, que comprova, segundo ele, a carência de um referencial sólido e atual para a BNCC na área da

Educação Física, considerando as mudanças e transformações da sociedade e na qual a Educação Física também está inserida (Neira, 2019).

Botelho (2022) analisou o problema da Educação Física no Ensino Médio e sua relação com a BNCC. Este autor ressaltou a necessidade de se discutir a Educação Física no currículo da Educação Básica utilizando-se de uma perspectiva crítica de análise e de produção de conhecimento.

Considerando que, em 2016, diante da situação política em que o país se encontrava, e que culminou com a destituição da então presidenta da república por meio de um golpe midiático, político, jurídico e parlamentar, surgiram várias incertezas a respeito da continuidade ou não da Educação Física como componente curricular na BNCC neste nível de ensino (Botelho, 2017).

O motivo desta incerteza encontrava-se relacionado com a visão de que este componente curricular vinha apresentando um “baixo status” no campo da educação escolar devido, dentre outros fatores, à baixa carga horária da disciplina e ao estereótipo criado em torno do professor de Educação Física, associado à percepção da existência de pouco reconhecimento social sobre a importância dessa profissão e desse conteúdo curricular no ensino médio (Botelho, 2017).

Nesse sentido, o autor se perguntou se valeria a pena envidar esforços contra o sistema:

Alterar a imagem do professor da disciplina é utopia? Reivindicar mais carga horária para o ensino da Educação Física não é uma vaidade, é uma necessidade pedagógica. E essa luta é possível, afirma-se por experiência prática de mais de uma década de atuação no ensino médio. Mas, para isso, é preciso mais que “publicar” sobre a Educação Física; é indispensável não fugir da escola (Botelho, 2022, p. 37).

Continuar lutando por uma maior valorização da Educação Física nas escolas é fundamental para mudar a imagem do professor. É necessário que os profissionais da área se unam e reivindiquem mais espaço no currículo escolar, além de uma carga horária adequada.

Na perspectiva de Piccolo e Sobreira (2022, p. 74), a superação desse tipo de estereótipo implicaria na necessidade de debater, dentre outras temáticas, o esporte na Educação Física Escolar, o qual deveria ser visto como “direito ao conhecimento; à sua vivência, na busca da saúde e dos valores éticos”. Essa perspectiva implica, dentre outros

aspectos, em repensar como o esporte é abordado nas aulas Educação física, indo além da mera prática física e competitiva (Piccolo e Sobreira, 2022).

Nesse sentido, a Educação Física no Ensino Médio deveria, no nosso entendimento, ir além da priorização de treinamentos de modalidades, técnicas e táticas do esporte, para se configurar como um “meio educacional” capaz de contribuir com a disseminação de conhecimentos associados aos campos da saúde, da qualidade de vida para além da ausência de doenças, e da formação para a cidadania, estimulando, dessa forma, todas as dimensões do desenvolvimento humano-social (Piccolo e Sobreira, 2022).

Acrescenta-se, autores como Moreira e Fernandes (2022) consideram que é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem na área da Educação Física o reconhecimento do aluno como “corporeidade”, isto é, como aquele sujeito que traz consigo um conjunto de crenças, valores, gostos e sentimentos que lhe conferem uma condição de estar no mundo. Nessa perspectiva, o currículo de Educação Física deveria se comprometer, de fato, com a construção de uma visão político-pedagógica, capaz, dentre outros aspectos, de impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante (Nunes, 2009; Neira, 2009).

Há, portanto, a necessidade de se aprofundar sobre o sentido e significado da corporeidade e sua relação com a Educação Física. Lacerda e Muñoz Palafox (2022, p. 120) analisaram a relação dialética entre a noção do “ser mais²⁴” em Paulo Freire e a corporeidade entendida “como forma de apresentação do ser humano como sujeito”. Partindo de pressupostos epistemológicos, de natureza materialista histórico-dialética, Lacerda e Muñoz Palafox (2022) analisaram a necessidade de se romper com a visão dicotômica, dualista e reprodutivista de Educação Física, atrelada aos princípios que regem, entre outros aspectos, a corrente filosófica do cartesianismo, que concebe o ser humano como “mente-corpo”.

Buscando desmitificar no campo da Educação Física, a ideia reducionista de separação entre o corpo e a mente, Lacerda e Muñoz Palafox (2022, p. 126) compreendem que a corporeidade é concebida e vivida, entre outros aspectos, a partir “de experiências de mundo, ou seja, pela interação com outras corporeidades, costumes, tradições, a educação, relações políticas e jurídicas, e do mundo do trabalho”. Estas relações de mundo estão

²⁴ “A categoria do “ser mais” em Freire, segundo Zitkoski (2017), surgiu como uma vocação para a humanização do ser humano em sua permanente procura do conhecimento de si, do mundo e na luta pela sua libertação. Essa categoria é, portanto, um conceito-chave articulado a outros definidores da visão ontológica, sociopolítica e histórica de Freire, como “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica” (Lacerda; Freire, 2022, p. 123).

condicionadas e influenciados pelas “relações econômicas e políticas que sustentam os mais diversos mecanismos de subsistência humano-social existentes”:

A corporeidade está conectada com o ideal de promoção de uma formação omnilateral (por todos os lados) e unitária, contrária à educação unilateral e dogmática, que, submetida aos imperativos da ideologia da dominação reinante, dedica-se a tentar fazer crer às pessoas educandas e seus/suas responsáveis familiares que esse tipo de formação representa a “melhor” saída para os graves problemas do país, tais como aqueles resultantes da violência e da falta de disciplina, que em suas mais variadas formas de apresentação terminam transparecendo com força em muitas escolas públicas (Lacerda; Muñoz Palafox, 2022, p. 133).

Em Fundamentos Metodológicos: para a organização e elaboração de estratégias de ensino dinâmico-dialógicas no campo da Educação Física, os pesquisadores Muñoz Palafox e Rezende (2021, p. 23) reafirmaram que a corporeidade é concebida como uma relação indissociável do sujeito para consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Trata-se de uma concepção não dicotomizada pelas noções binárias de “corpo e mente”, “corpo e espírito”, “bem e mal” e atividade “intelectual e sensorial” (Muñoz Palafox; Rezende, 2022, p. 23). Esses pesquisadores definem a Educação Física:

[...] como uma área de conhecimento, componente curricular e profissão liberal fora do mundo escolar, que pesquisa, organiza e trata filosófica, científica e pedagogicamente os diversos sentidos e significados conceituais, procedimentais e atitudinais de natureza verbal, escrita e teleológica, relacionados com o seu objeto de estudo, qual seja, o conjunto de manifestações culturais denominadas: estimulação desenvolvimental. Brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes e lutas (Sales; Muñoz Palafox, 2016).

Para Sales e Muñoz (2016), a Educação Física é “uma práxis social, de natureza político-pedagógica que, ao longo da história, tem sido determinada e condicionada pelas concepções de ser humano, mundo e sociedade”. Nessa perspectiva, a Educação Física tem como desafio estabelecer o diálogo constante entre teoria e prática, evitando que a prática se torne apenas reprodução do senso comum, sem uma base epistemológica capaz de promover a transformação da sociedade.

Daí a importância da seção seguinte deste estudo, que buscará conhecer e analisar as visões, as opiniões, as crenças, os interesses, os sentimentos, as expectativas e as situações vivenciadas pelos professores de Educação Física e gestores educacionais de como ocorreu o

processo de implementação da BNCC nas escolas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia.

5 ANÁLISE DA VISÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, A RESPEITO DA BNCC E DA SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (2018-2022)

O objetivo desta seção é descrever e analisar a visão de gestores e professores da Educação Básica a respeito do processo de implementação da BNCC no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

A seção encontra-se dividida em duas partes. Na primeira, é apresentado o resultado de um estudo sobre o município de Uberlândia, baseado na apresentação de dados demográficos, econômicos e histórico-culturais destinados a analisar criticamente parte da dinâmica política e ideológica desse município localizado na região sudeste do país.

Na segunda parte, é descrito e analisado o processo de implementação da BNCC na RME/UDI, a partir das respostas obtidas em uma pesquisa de campo realizada com professores de Educação Física e gestores das escolas municipais de Uberlândia/MG, por meio da aplicação da técnica de questionário, no período de abril de 2022 a maio de 2023.

5.1. A Cidade: Espaço de tensões, contradições, de direitos e deveres

Nos contextos sociológicos e antropológicos contemporâneos, falar de territórios e, mais especificamente, das cidades, exige, em primeira instância, a adoção de um claro posicionamento epistemológico.

Neste caso, considera-se que, particularmente no século XXI,

As metrópoles contemporâneas potencializam o grave mal-estar do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que se manifesta mais abertamente nos congestionamentos de automóveis, na poluição ambiental e sonora, na exiguidade dos espaços públicos de confraternização, na explosão de atos violentos e desumanos, na ansiedade permanente dos indivíduos, na pressão populacional sobre os bens e serviços urbanos, nas disputas pelos terrenos disponíveis. Guardadas as devidas proporções, todas as grandes cidades do mundo possuem alguns desses traços e maneiras de combiná-los que mais as aproximam, do que

afastam. Viver, produzir e criar num grande centro urbano, hoje, são desafios comuns a todos os cidadãos, em todos os continentes (Curry, 1999).

Compreender como se configura a estrutura social e a dinâmica das metrópoles contemporâneas a partir dos referenciais do materialismo histórico-dialético contribui, dentre outros aspectos, para identificar a natureza ideológica das políticas públicas como a BNCC, que são projetadas para serem implementadas nesses contextos de vida econômica, social e cultural, com a finalidade, em última instância, de continuar a reproduzir valores, diretrizes, metas e ações reprodutoras dos interesses e demandas oriundas do sistema do capital e suas classes dominantes. Políticas estas que buscam legitimação hegemônica por meio das instâncias de comunicação e de busca de consenso, política e juridicamente instituídas.

Na primeira seção desta tese, buscou-se estabelecer a relação intrínseca entre a ascensão do Neoliberalismo e o crescente aumento das desigualdades sociais nas diferentes regiões do país. Tal como analisado nesse contexto, foi identificado que o modelo neoliberal na sociedade capitalista vem se agravando desde a segunda metade do século XX: observa-se as disparidades econômicas e sociais, além de ter intensificado mundialmente a exploração da força de trabalho e a concentração da riqueza nas mãos de poucos indivíduos ou empresas (Marx, 2007; Mészáros, 2008, Hobsbawn, 1991).

Como exemplo mais recente desta conjuntura mundial, pode ser citado o relatório da Oxfam apresentado ao Conselho Econômico de Davos em dezembro de 2023. De acordo com este trabalho de pesquisa,

Desde 2020, os 5 homens mais ricos do mundo duplicaram as suas fortunas. No mesmo período, quase 5 bilhões de pessoas em todo o planeta ficaram mais pobres. Privação e fome são uma realidade cotidiana para muita gente. No ritmo atual, serão necessários 230 anos para acabar com a pobreza, mas poderemos ter nosso primeiro trilionário em 10 anos. Uma imensa concentração do poder das grandes empresas e monopólios em nível global está exacerbando a desigualdade em toda a economia. 7 de cada 10 das maiores empresas do mundo tem bilionários com CEOs ou principais acionistas. Ao pressionar os trabalhadores, evitar o pagamento de impostos, privatizar o Estado e contribuir para o colapso climático, essas empresas estão impulsionando a desigualdade e agindo a serviço da entrega de cada vez mais patrimônio a seus donos, já ricos (Oxfam, 2023, p. 4).

Os dados do citado relatório simplesmente confirmam a análise de Mészáros (2008), para quem o sistema capitalista sempre foi responsável por desempenhar um papel de imposição e controle, não somente da economia e das estruturas do Estado, mas também das políticas que devem dar sustentação hegemônica a seus valores e interesses, dentre as quais se

encontra a educação. Uma das estratégias do Neoliberalismo foi transformar esta prática social, objetivamente, em um objeto de consumo materializado na forma mercadoria, tendo em vista sua incorporação na lógica do capital para retirar dela lucratividade, e cuja resultante já contribuiu em grande parte, com o enfraquecimento do modelo de escola pública e com o ideal de construção de uma sociedade emancipada, justa e igualitária (Mészáros, 2008).

Para alcançar este tipo de finalidade, o Capitalismo também se utiliza de estratégias de controle e de reprodução social dos seus valores e interesses, ao pensar cada um dos projetos urbanísticos que fazem parte dos mais diversos territórios de cada nação, situação que pode ser percebida à simples vista quando se observa a destinação de terras distribuídas para a população conforme a condição socioeconômica da mesma, e cuja estratégia é pautada na definição privada, porém autorizada pelos poderes legislativo e judiciário de forma que áreas privilegiadas são previamente reservadas e destinadas pela especulação imobiliária para aqueles que contam com maior poder econômico (Lefebvre, 2001; Sposito, 1988).

Este tipo de lógica, instituída pelo capital, conta com o poder das forças econômicas e políticas, desde o processo de instauração do sistema do capital no século XVI, com efeitos significativos de amplo impacto econômico, social e climático, afetando, desta forma, toda a dinâmica de vida da população, que inclui cada período histórico, as constantes crises do próprio capital, a qual aflige a cada território com as suas próprias peculiaridades, considerando as suas respectivas formas de organização econômica, cultural, social e ideológica (Marx, 2007; Ianni, 2008).

Dessa forma, a partir do advento da chamada modernidade iniciada particularmente no século XVI, e aperfeiçoada ao longo da história até a atualidade, é sabido que a grande maioria dos territórios e suas respectivas cidades no mundo todo se desenvolveram na perspectiva do Capitalismo, a princípio com o fortalecimento da burguesia comercial, a separação do campo e da cidade e, posteriormente, com o processo de industrialização, o crescimento populacional, a fundação de grandes centros urbanos e também periféricos em torno das cidades (Sposito, 1988).

Merrington (2004) refletiu sobre a relação entre urbanismo, capitalismo e progresso, destacando que a separação entre áreas urbanas e rurais estaria inicialmente associada à ideia de produção e consumo. Sobre a transição para o capitalismo, Merrington (2004, p. 216) argumentou que

A cidade é o princípio dinâmico do progresso, o campo é inerte e passivo, exigindo um estímulo externo, o “puxão do mercado” exercido pelas cidades como núcleos

concentrados de transações de trocas e de riqueza em capital, que por sua vez constitui o poderoso fundamento para a ideologia da burguesia ascendente: a vitória do capitalismo é a vitória da civilização urbana e dos princípios da liberdade de mercado.

Na obra *Capitalismo e Urbanização*, a professora e pesquisadora Maria Encarnação Beltrão Sposito (1988) considerou importante o resgate histórico dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais acerca das cidades. Sposito (1988) afirma que o modelo societário-capital neoliberal tem impacto direto nas relações sociais, tanto na cidade como no campo.

Para essa pesquisadora, as cidades estão em constante processo de construção, transformação e reconstrução, o que contribui significativamente para repensar a estrutura das cidades nas diversas vertentes políticas, sociais, culturais, incluindo a implementação de políticas públicas que, entre outras coisas, provocam mudanças na dinâmica dos espaços urbanos, sejam estas para atender às demandas do capital em prejuízo da grande maioria da população, ou para atender aos anseios e às demandas da população como um todo (Sposito, 1988), aspecto este que incide na necessidade de pensar, nesse contexto, a questão da formação e da participação política da população nos destinos da sua cidade (Sposito, 1988).

Em *A cidade como projeto educativo*, Gómez-Granell e Vila (2003) associaram a cidade a um lugar de crise e conflitos tomando como base a análise de entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais projetaram que, durante o século XXI, aproximadamente três quintos da população viverão em cidades marcadas por “exclusão social, violência, fragmentação territorial, desemprego, poluição, solidão e individualismo” (Gómez-Granell; Vila, 2003).

Aproximando-se dos dados apresentados pela Oxam (2023), a respeito das desigualdades econômicas e sociais, esses pesquisadores argumentaram sobre a importância de refletir sobre as dinâmicas urbanas:

[...] A importância das cidades e das regiões urbanas como autênticos territórios de convivência diante da homogeneização e da perda de identidade provocada pela globalização. Na cidade coexistem dinâmicas e forças contraditórias e diante das dinâmicas desestruturadoras que acentuam a desigualdade e a marginalização existem oportunidades econômicas, sociais e culturais que podem fazer dela um lugar privilegiado para viver. Mas converter a cidade em um lugar simultaneamente de desenvolvimento e convivência é um desafio (Gómez-Granell; Vila, 2003, p. 18).

Segundo Gómez-Granell e Vila (2003), uma das formas que evidenciam a crise nas cidades pode ser constatada por meio dos seus próprios sistemas educacionais. Para esses pesquisadores, essa questão reflete no modo como os cidadãos são educados sobre seus direitos e responsabilidades, afetando, de forma direta e indireta, a formação da sua própria consciência política (Gómez-Granell e Vila, 2003).

Para esses autores, a educação desempenha um papel fundamental na conscientização dos cidadãos sobre seus direitos e responsabilidades, impactando sua consciência política. Portanto, é indissociável tratar dos problemas urbanos sem considerar as disputas políticas e ideológicas pelas abordagens da educação na cidade em relação à sua população, particularmente no que diz respeito à educação pública.

Não é por mero acaso que as reflexões sobre as cidades não passaram despercebidas por pensadores como Marx, Engels e Lefebvre, que se preocuparam com o modo como as pessoas vivem nas condições do modelo capitalista. Os estudos desses pensadores, em meio a outros elementos, oferecem subsídios teóricos-epistemológicos para fomentar os debates sobre questões importantes de nosso tempo, tais como a construção de uma sociedade fundamentada na justiça social, na igualdade, na garantia de condições e no direito à cidadania, bem como na administração das dissensões políticas, sociais, culturais que revelam visões distintas de mundo e sociedade, dentre outros aspectos.

Na perspectiva de Marx (2007), a cidade foi vista como um espaço no qual uma quantidade significativa de pessoas vive e interage entre si de maneira necessária ou independente. Sendo, portanto, o lugar em que se concentra os meios e os modos de produção do capital:

Com a cidade surge, ao mesmo tempo, a necessidade da administração, da polícia, dos impostos etc., em uma palavra, a necessidade da organização comunitária e, desse modo, da política em geral. Aqui se mostra, pela primeira vez, a divisão da população em duas grandes classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é, de pronto, o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, das fruições, das necessidades, enquanto o campo evidencia exatamente o fato contrário, a saber, o isolamento e a solidão (Marx; Engels, 2007, p. 52).

Na perspectiva de Marx e Engels (2007), a cidade moderna representaria a incorporação da lógica capitalista e dos valores burgueses pela sociedade, o “epicentro da luta de classes”, na medida em que as relações sociais são construídas a partir da busca incessante pela satisfação das necessidades e desejos individuais e coletivos (Marx, 2007). De forma

contraditória, é na cidade que vemos emergir a abundância, o progresso e as inovações tecnológicas, mas também é onde se expõem os males sociais, a pobreza, a violência, a alienação, tornando difícil a compreensão da vida em comunidade.

Em *O direito à cidade*, o pensador neomarxista Henri Lefebvre refletiu sobre os processos de urbanização e industrialização que impactaram significativamente nas formações identitárias das cidades modernas. Na concepção do filósofo francês, os problemas urbanos não devem, dentre outros aspectos, ser dissociados dos aspectos políticos e ideológicos.

Lefebvre (2001, p. 12) afirmou que o desenvolvimento das cidades precede os processos de industrialização e o próprio Capitalismo. Segundo ele, cidades importantes surgiram em diferentes períodos da história, a exemplo de Atenas e Roma, que também foram cidades poderosas, ricas e desenvolvidas na Antiguidade, inclusive mencionadas na primeira seção deste trabalho. Na concepção de Lefebvre (2021, p. 11):

A industrialização fornece o ponto de partida da reflexão sobre nossa época. Ora à Cidade preexiste industrialização. Esta observação em si mesma banal, mas cujas implicações não foram inteiramente formuladas. As criações urbanas mais eminentes, nestas obras mais “belas da vida urbana”, como geralmente se dizem, porque são antes obras do que produtos, datam de épocas anteriores à industrialização. Houve a cidade oriental (ligada ao modo de produção asiática), a cidade arcaica (grega ou romana, ligada à posse de escravos), depois a cidade medieval (numa situação complexa: inserida em relações feudais, mas em luta contra a feudalidade da terra).

Ainda, de acordo com Lefebvre (2011), o processo de industrialização desencadeado no século XVIII, por meio da primeira revolução industrial, foi inseparável da urbanização, embora existam contradições e lacunas entre as realidades urbanas e industrial. Nesse sentido, Lefebvre (2011) considerou fundamental compreender a natureza dinâmica e transformadora do espaço urbano, tendo, como princípio teórico, a noção de que espaço urbano não é apenas uma “entidade física, mas um produto social, moldado pelas interações e práticas de indivíduos e instituições” (Lefebvre, 2011, p. 14) .

Portanto, o contexto urbano se reafirma como um espaço de disputa, devido às contradições sociais que fazem parte dele. Nesse sentido, a cidade se configura como um lugar inacabado, no qual as transformações e mudanças resultam de um longo processo de mobilização e resistência por parte daqueles que buscam melhores condições de vida (Lefebvre, 2011).

Por esses, dentre outros motivos, é preciso, segundo Bastiani (2021), estarmos atentos aos dados e indicadores produzidos sobre a dinâmica das cidades por fontes nacionais confiáveis, tais como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Receita Federal e outros, assim como também dos mais diversos organismos da sociedade civil que gozam de reconhecimento científico, dada a seriedade dos dados que apresentam, os quais são constantemente utilizados para tomada de decisões sobre a adoção e a implementação de políticas públicas pelo setor público (Bastiani, 2021).

Como vimos, as políticas públicas estão intrinsecamente ligadas à dinâmica das cidades. A BNCC, por exemplo, o seu caráter educacional não está dissociada das questões urbanas, demandam ampla discussão, entre essas: a violência urbana, rural (e militarização); êxodo e a superpopulação dos centros urbanos; direito à cidade; carência de moradia; produção coletiva de modos de vida; governamentalização da vida (Heckert *et al.* , 2016).

Por conseguinte, para compreender as condições materiais que levaram à discussão e à implementação da BNCC na rede pública municipal de Uberlândia (MG), alvo desta pesquisa, deve-se identificar e contextualizar as condições econômicas, sociais e ideológicas da cidade que caracterizaram, até a atualidade, a sua complexa dinâmica de vida social, e na qual vem sendo implementadas políticas na esfera da educação pública.

5.2 A Dinâmica urbana do município de Uberlândia: Dados socioeconômicos e aspectos históricos, políticos e culturais

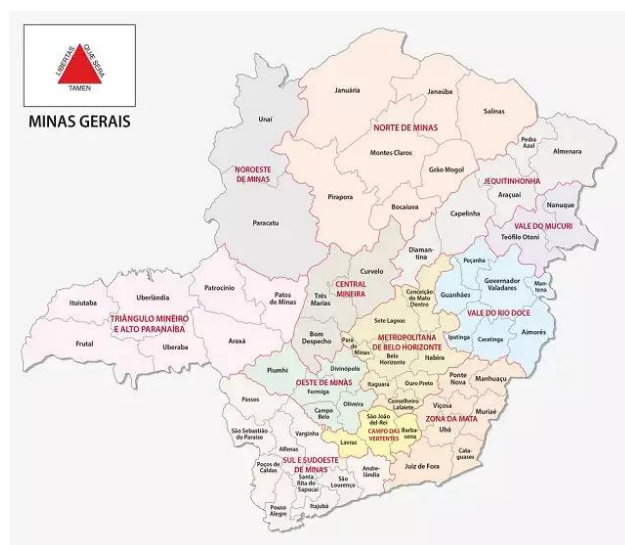
*Uberlândia, terra gentil que seduz.
Uberlândia, joia da minha afeição.
Uberlândia, tua beleza reluz.
Os teus jardins formosos são
Toda a minha adoração.
Uberlândia, grupos e faculdades
Polias e bigornas, tua marcha é triunfal.
Teu progresso, estudar, trabalhar.
Nas universidades e cidade industrial
(Hino²⁵ da cidade de Uberlândia, MG).*

²⁵ Em 21 de Fevereiro de 1969, a Lei 1679-A instituiu a marcha-hino: Isto é Uberlândia" como o hino oficial da cidade de Uberlândia, teve como compositores Moacyr Lopes de Carvalho e Reni de Freitas e música de Alyrio França.

Os versos acima mencionados fazem parte do hino do município de Uberlândia, que exalta, dentre outros aspectos, a inclinação para o trabalho, empreendedorismo e educação de uma cidade formada por uma população local que, ao longo de sua história, empenhou-se em preservar suas tradições culturais e identitárias, apesar de, com o tempo, passar a vivenciar um contínuo processo de migração de pessoas vindas de vários pontos do país e do mundo.

As “polias e bigornas” simbolizam o contínuo processo de industrialização que culminou no crescimento e na prosperidade econômica de uma cidade cuja “beleza reluz”. Beleza esta, entretanto, obscurecida por uma história política e econômica que buscou ideologicamente invisibilizar os problemas e as mazelas sociais dos segmentos populares, também historicamente destituídos de direitos.

Figura 2 - Mapa Político do Estado de Minas Gerais



Fonte: Depositphotos (2020).

Fundada oficialmente em 1888, Uberlândia, anteriormente denominada São Pedro do Uberabinha, foi resultado da emancipação do município de Uberaba. O município localiza-se na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais²⁶. Em 2022, o Uberlândia contava

²⁶ O Estado de Minas Gerais está localizado no Sudeste do país. Possui vasta área agropecuária, além de regiões ricas em metais e aço, como o centro-sul do estado, onde está localizado o Quadrilátero Ferrífero. Existem regiões com sérios problemas sociais e econômicos, como as cidades da região Norte, onde se situa o Vale do Jequitinhonha. Historicamente, Minas Gerais sempre desempenhou um papel político de destaque, no com texto do país. Na Primeira República, por exemplo, a aliança entre as oligarquias mineira

com uma população de 713.224 habitantes (IBGE/2022).

Ao longo das décadas de sua existência, Uberlândia foi se transformando em uma metrópole regional com alta concentração de atividades comerciais, industriais, bens e serviços. Considerada a principal cidade da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Uberlândia passou a se destacar pela alta concentração de atividades nos setores de agronegócio, comercial, tecnológico, industrial, bens e de serviços (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2021).

Figura 3 - Panorâmica da Cidade de Uberlândia



Fonte: SECOM/UDI (2023).

A vocação ideologicamente criada para a cidade, relacionada com o progresso e o desenvolvimento, constantemente foi veiculada e referendada pelas lideranças rurais, empresariais e políticas conservadoras, que em sua maioria ocuparam, até a atualidade, os poderes legislativo e executivo municipais.

Com uma política predominantemente conservadora, Uberlândia teve 28 governos municipais no período de 1930 a 2021. Dessas gestões, apenas dois prefeitos, Zaire Rezende que exerceu o cargo por dois mandatos distintos (1983-1988/2001-2004) e Gilmar Machado

e paulista deu origem ao acordo político popularmente conhecido como “política café com leite”. Para especialistas políticos contemporâneos, Minas Gerais é uma região eleitoral crucial para alcançar o cargo de presidente da república.

(2013-2016), não eram filiados a partidos políticos alinhados à classe dominante e nem às elites locais.

O número reduzido de representantes na Câmara Municipal tornou, a administração desses prefeitos, alvo de inúmeros ataques políticos por parte de seus opositores, incluindo processos de judicialização de questões oriundas do poder executivo.

Quadro 2 - Prefeitos eleitos de Uberlândia e seus respectivos partidos políticos
(Período de 1951 - 2024)

Gestão	Prefeito	Informações sobre o Partido Político
1951 - 1955	Tubal Vilela da Silva	Partido Social Democrático (PSD) criado em 1945 identificado como partido de centro.
1955 - 1959	Afrânio Rodrigues da Cunha	Partido de Representação Popular (PRP) criado em 1945, classificado como partido de extrema direita.
1959 - 1963	Geraldo Mota Magela	Partido republicano (PR), criado em 1945, classificado como partido de cunho nacionalista e conservador.
1963 - 1966	Raul Pereira de Rezende	União Democrática Nacional (UDN), criado em 1945, considerado partido de orientação conservadora.
1967 - 1971	Renato de Freitas	Aliança Renovadorea Nacional (ARENA), criado em 1965. Partido classificado como conservador , de apoio político à ditadura militar de 1964.
1971 - 1973	Virgílio Galassi	
1973 - 1977	Renato de Freitas	
1977 - 1983	Virgílio Galassi	
1983 - 1988	Zaire Rezende	Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), fundado em 1980, identificado como partido de centro, com ideologias diversas.
1989 - 1992	Virgílio Galassi	Partido Democrático Social (PDS) criado em 1980, pós fim bipartidarismo, sucedeu a extinta ARENA.
1993 - 1996	Paulo Ferolla da Silva	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), criado em 1979, apoiou vários presidentes da República. Em 2022 fundiu-se ao Partido Patriota, alinhou-se ao governo do presidente Jair Bolsonaro. Identificado como partido de direita nacionalista conservadora.
1997 - 2000	Virgílio Galassi	Partido Progressista Brasileiro (PPB), fundado e registrado em 1995, identificado como partido de centro-direita.
2001 - 2004	Zaire Rezende	Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), fundado em 1980, identificado como partido de centro, com ideologias diversas.
2005 - 2008	Odelmo Leão Carneiro	Partido Progressista Brasileiro (PPB), fundado e registrado em 1995, identificado como partido de centro-direita.
2009 - 2012	Odelmo Leão Carneiro	
2013 - 2016	Gilmar Machado	Partido dos Trabalhadores (PT) fundado em 1980, identificado como partido de centro-esquerda à esquerda.
2017 - 2020	Odelmo Leão Carneiro	Partido Progressista Brasileiro (PPB), fundado e registrado em 1995, identificado como partido de centro-direita.
2021 - 2024	Odelmo Leão Carneiro	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024, a partir de dados coletados no portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Uma das características urbanas de Uberlândia, até a década de 1970, que de alguma forma contribuiu para seu desenvolvimento e crescimento econômico, foi a presença marcante dos trilhos feéricos que, além de atravessar o município em direção a outros estados do país, percorriam as principais ruas da cidade (Paula, 2021).

Figura 4 - Pátio da Companhia Mogiana²⁷, Década de 1950



Fonte: Arquivo Público Municipal – Coleção Osvaldo Naghettini.

Entretanto, à medida que o desenvolvimento populacional e econômico crescia no município, somado às políticas de desativação, em nível nacional, da rede ferroviária, dentro da qual foi gradativamente incluída a rede que atravessava a região, deu-se margem à criação de ruas e avenidas da cidade, disponíveis para a circulação de veículos automotores (Paula, 2021).

Um estudo realizado pela professora e pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia, Dilma de Andrade de Paula, revelou que o processo de implantação e posterior desativação da rede férrea na cidade de Uberlândia foi, dentre outros aspectos, resultado de uma política de forte especulação imobiliária iniciada na década de 1970:

A especulação imobiliária provocada pela formação de uma “cidade industrial” valorizava as áreas que seriam próximas e/ou fariam ligações com as rodovias federais, especialmente a BR 050. Daí a fúria empreendedora com que se realizaram as transformações urbanas e muitas demolições, imprimindo um sentido “moderno” ao visual da cidade. [...] É necessário salientar que a ferrovia continuou sendo importante na região,

²⁷ Atualmente, Praça Sérgio Pacheco, localizada no Bairro Brasil.

mas sofrendo muitas modificações e perdendo seu sentido social. Com a construção da estação de passageiros em local distante, no trevo da rodovia BR-050, que se dirige a Brasília e à Cidade Industrial, ela perde visibilidade. No final da década de 1990 os últimos trens de passageiros foram eliminados, continuando o transporte de cargas que não estabelece uma “relação” com as comunidades locais, a não ser com as grandes empresas (Paula, 2001, p. 8).

Em uma cidade onde existe, atualmente, um elevado déficit de moradias que deveriam ser destinadas à classe trabalhadora e à população de baixa condição socioeconômica e cultural, a cidade de Uberlândia tem se destacado nos últimos anos pela falta de investimento público nesta área.

Um exemplo desse desinteresse por parte da administração atual pode ser constatado em 2017, quando da reforma administrativa promovida pelo governo municipal, que extinguiu a Secretária Municipal de Habitação do município de Uberlândia, que dentre suas atribuições, encontrava a responsabilidade de planejar, desenvolver, controlar e avaliar políticas de fomento apoio às ações setoriais referentes à habitação (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2017).

Por outro lado, como forma de justificar o constante crescimento econômico e social do município, a propaganda política sempre foi historicamente reforçada com campanhas publicitárias cujo aporte financeiro, oriundo principalmente do setor privado, ajudou a promover a imagem de “cidade empreendedora”, com muitas oportunidades de emprego, o que atraiu cada vez mais pessoas, de diversas partes do país, em busca de trabalho, educação e melhores condições de vida.

Apesar de ser alvo de controvérsias, especialmente quando o financiamento da publicidade da cidade é feito com recursos públicos, a visão de mundo veiculada pela elite que governou a cidade a maior parte do tempo da sua história gerou resultados que impactaram na estrutura e dinâmica da cidade, cujos aspectos serão analisados ao longo deste tópico.

Costa e Dantas (2014) analisaram o processo histórico das políticas de industrialização aplicadas na Uberlândia, e identificaram que, desde a segunda metade de 1920, a cidade se caracterizou por uma forma de “pioneirismo econômico” devido à criação de indústrias ligadas inicialmente ao setor agrícola e, posteriormente, às áreas de telecomunicações e tecnologia.

A cidade concentra ainda uma rede de empresas de atacado e uma das maiores do país nesse setor. Em relação ao agronegócio não é diferente: em 2022, a cidade estava entre as principais do Estado de Minas Gerais, realizando feiras e eventos agropecuários com repercussão no país e no mundo. O saldo das exportações entre janeiro e julho de 2022 movimentaram 860,15 milhões de dólares (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2022).

Na área tecnológica, Uberlândia passou a se destacar pela fundação de inúmeras faculdades privadas, universidades e centros tecnológicos. A fundação de faculdades privadas durante as décadas de 1950 e 1960 contribuiu para a adoção de uma política promovida por setores conservadores da cidade, que culminou em 1978 depois da fusão de várias destas instituições privadas, durante o regime da ditadura militar, para fundar a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a qual passou a desempenhar, desde então, um papel importante no ensino superior local e regional (Costa; Dantas, 2014).

Entretanto, tanto as políticas de especulação imobiliária, tanto quanto as de desenvolvimento agropecuário, industrial e tecnológico, trouxeram conflitos urbanos também presentes em outras cidades do país, que seguiram processos de desenvolvimento econômico e sociais semelhantes. Um deles diz respeito a um dos maiores problemas que a cidade de Uberlândia atravessa até a atualidade: trata-se dos problemas decorrentes da ocupação irregular de terras e áreas urbanas no território por parte da população, cuja situação legal não foi devidamente resolvida apesar de tais áreas terem sido devidamente urbanizadas ao longo do tempo (Bicalho, 2022)

Nesse sentido, estima-se que, até o final do ano de 2024, cerca de 80 mil famílias em Uberlândia ainda se encontravam vivendo em assentamentos e/ou loteamentos urbanos irregulares, porém a maioria com ruas ainda não asfaltadas e sem acesso à água, luz e esgoto. Antigas ocupações em áreas urbanas, como os bairros Joana D'arc e Dom Almir, ainda são alvo de processos judiciais por não possuírem documentos de posse e propriedade das moradias (Bicalho, 2022).

Nesse contexto, no que diz respeito ao crescimento populacional na cidade de Uberlândia, de acordo com Centro de estudos, Pesquisas e Projetos Econômicos-Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (CEPES/UFU, 2017), a população local, desde suas origens, foi crescendo progressivamente, passando em 2022 a ser constituída por 50,9 % de uberlandenses²⁸ e 49,1% de uberlandinos²⁹, situação motivada pelo recorrente movimento

²⁸ Termo utilizado para as pessoas nascidas na cidade de Uberlândia.

migratório associado, dentre outros aspectos, à busca por melhores condições de trabalho, saúde e educação.

Quadro 5 - Loteamentos urbanos irregulares em Uberlândia

SETOR	LOTEAMENTOS IRREGULARES
Leste	Fidel Castro Alvorada Residencial Dom Almir Residencial Dom Almir (Prolongamento) Integração Joana D'arc II Jardim Prosperidade Jardim Prosperidade (Prolongamento) Prosperidade II Novo Mundo Maná Santa Clara
Oeste	Bela Vista (parte da zona rural) Reloteamento Chácaras Bela Vista (Jardim Canaã) Boa Vista
Norte	Esperança
Sul	Glória (Bairro Elisson Pietro) Fazenda Campo Alegre (Laranjeiras)
Centro	Sem loteamentos irregulares

Fonte: Bicalho (2022).

Segundo dados da prefeitura de Uberlândia, no que diz respeito ao processo migratório, este contribuiu significativamente para o crescimento populacional, afetando diretamente a economia e as relações sociais tradicionalmente instituídas em Uberlândia. A globalização, associada ao acirramento dos conflitos políticos caracterizados, dentre outros aspectos, por disputas territoriais e ideológicas, diferenças étnicas, religiosas e controle dos recursos naturais, fez de Uberlândia uma das portas de entrada para expatriados, incluindo, no início dos anos 2020, refugiados de guerras civis como haitianos, afegãos, palestinos, entre tantos outros que vieram para o Brasil em busca de refúgio, segurança e proteção (Prefeitura de Uberlândia, 2020; Site G1, 2020).

Segundo Bauman (2017), a migração humana “é um fenômeno que ocorre desde os primórdios da humanidade, portanto não é algo novo ou desconhecido pela sociedade

²⁹ Termo criado pelo jornalista Luís Fernando Quirino (1933 – 2005) para referir-se as pessoas que migraram e residem em Uberlândia, que nasceram em outra cidade.

contemporânea”. Conforme mencionado por Milton Santos, vivemos em um mundo globalizado e multicultural, no qual se faz necessário lidar com as diferenças sociais, culturais, linguísticas e religiosas. No entanto, é possível observar, em várias partes do mundo, o aumento de casos de xenofobia e racismo contra migrantes e imigrantes, o surgimento de grupos ultranacionalistas que, por meio da violência e do protesto, culpabilizam os grupos migratórios pela falta de emprego e pelos baixos salários oferecidos pelo mercado (Bauman, 2017; Ianni, 2008).

Com base nos pressupostos epistemológicos formulados por Zigmunt Bauman, Sousa e Silva (2018, p. 26-27) analisaram a problemática dos movimentos migratórios na contemporaneidade:

[...] Estamos vivendo a maior onda migratória não voluntária desde a Segunda Guerra Mundial (Godoy, 2016). Pessoas estão sendo forçadas a sair de seus países, preponderantemente por considerarem que os territórios em que viviam não ofereciam condições de vida e proteção, com precárias possibilidades de emprego, saúde, educação e em alguns casos perigo de morte decorrente de diversos conflitos e guerras, tornando a vida insustentável. [...] O Brasil tem uma população de refugiados reconhecidos de mais de 9 mil pessoas (Brasil, 2017), um número pequeno se comparado a países do Oriente Médio e Europa. Conforme dados do relatório Tendências Globais da Organização das Nações Unidas (2017), durante o ano de 2016, 10,3 milhões de pessoas foram forçadas a fugir de suas casas, representando uma média por minuto de 20 novos deslocamentos involuntários.

De acordo com o painel de informações Municipais/CEPES/IERI/UFU referente a 2017, Uberlândia contava com aproximadamente 4.043 imigrantes. O aumento crescente do fluxo migratório é uma realidade que se deve a vários fatores, incluindo o estreitamento das fronteiras e a necessidade de capital. A migração para outros locais é, por vezes, a única possível para a sobrevivência de indivíduos ou grupos sociais.

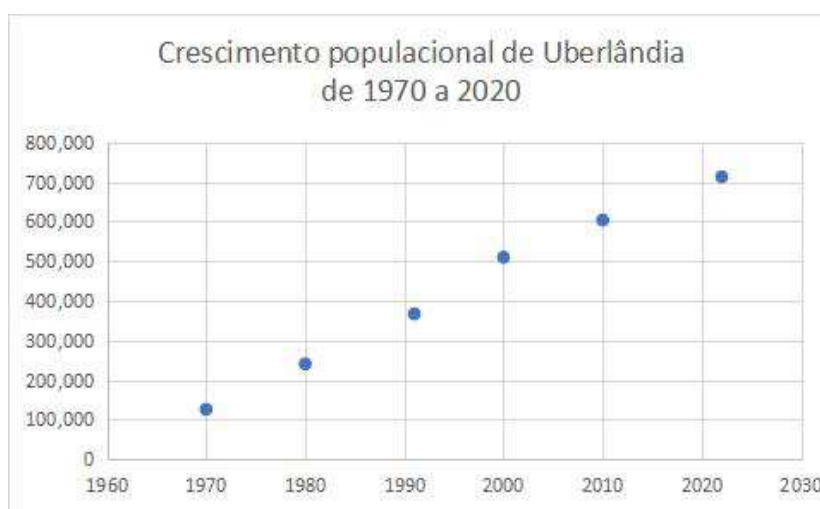
Este crescimento populacional, sentido pela cidade, desde os anos 1970, contribuiu para a expansão do perímetro urbano de Uberlândia, criando um processo de gentrificação, acompanhado do deslocamento urbano e da segregação de moradores para áreas mais periféricas da cidade (Bicalho, 2022; IBGE, 2022).

Seguindo a lógica das políticas instituídas para garantir lucros por meio da especulação imobiliária, a partir da década 1990, promoveu-se, em Uberlândia, uma política de crescimento urbano pautada pela criação de áreas para condomínios e apartamentos, tanto de alto padrão, localizados no centro, quanto no setor sul da cidade, assim como também

padrões populares situados em regiões periféricas da cidade (Bicalho, 2022; Soares e Moura, 2000).

Em 2022, Uberlândia possuía uma média de 2,65 moradores por residência, concentrados nas regiões Central, Leste, Oeste, Norte e Sul da cidade (IBGE/2022).

Gráfico1 - Crescimento populacional de Uberlândia (1970 a 2020)



Fonte: IBGE (2022).

Além disso, as políticas de especulação imobiliária contribuíram, ao longo dos anos, para mudar a paisagem de Uberlândia, a qual se tornou uma cidade repleta de vazios urbanos, caracterizada pela presença de terrenos sem ocupação habitacional, vários dos quais dotados de uma considerável quantidade de vegetação fechada de cerrado mineiro, no meio dos conjuntos habitacionais urbanos, cuja finalidade é a preservação para posterior valorização financeira tendo em vista futuras negociações comerciais (Bicalho, 2022; Soares e Moura, 2000).

Um exemplo destas políticas pôde ser observado por Soares e Moura (2000), que analisaram a configuração do Conjunto Habitacional Luizote de Freitas, construído no final dos anos 1970, na região oeste da cidade, destinado a oferecer moradias para a classe trabalhadora local.

Considerado um dos maiores conjuntos habitacionais em número de residências populares da América Latina, em sua formação o bairro Luizote de Freitas exemplificou o

processo de expansão da cidade, com a construção de habitações em áreas distantes do perímetro urbano:

Em Uberlândia, com a intensificação do crescimento populacional a partir dos anos 70, ocorreu a expansão da cidade a partir da incorporação de novas áreas ao período urbano e da consequente ocupação de “terras desocupadas” no mesmo; e sendo assim a cidade cresceu tanto vertical como horizontalmente devendo ser destacado o incremento das áreas periféricas ocupadas por casas recém-construídos, favelas e conjuntos habitacionais, financiados por programas federais, municipais ou estaduais destinada a atender a população assalariada da cidade (Soares e Moura, 2000, p. 82).

Assim sendo,

O Conjunto habitacional Luizote de Freitas retrata a dinâmica habitacional brasileira, realizada de acordo com os interesses de pequena parte da população, ou seja, das elites locais que ditam as regras para que ocorram a valorização e o “funcionamento” da cidade. Dessa forma são loteadas áreas fora do perímetro urbano onde são construídos conjuntos habitacionais, que acabam por dificultar a vida dos moradores, que são obrigados a ter gastos extras com transportes (Soares; Moura, 2000, p. 82).

Na época de sua construção, o conjunto habitacional do Bairro Luizote de Freitas contribuiu para a redução do déficit habitacional na cidade, embora os custos com a infraestrutura tenham sido elevados pelo distanciamento da área urbana edificada na época (Bicalho, 2022; Soares e Moura, 2000).

Esta situação se assemelha, ao de bairros recentemente construídos, como Pequis e Monte Hebron, que embora possuam melhor estrutura quando comparada ao surgimento do bairro Luizote de Freitas, ainda carecem de melhor atendimento por parte dos governos estaduais e municipais, por apresentarem dificuldades de mobilidade urbana e ausência de escolas de Ensino Médio.

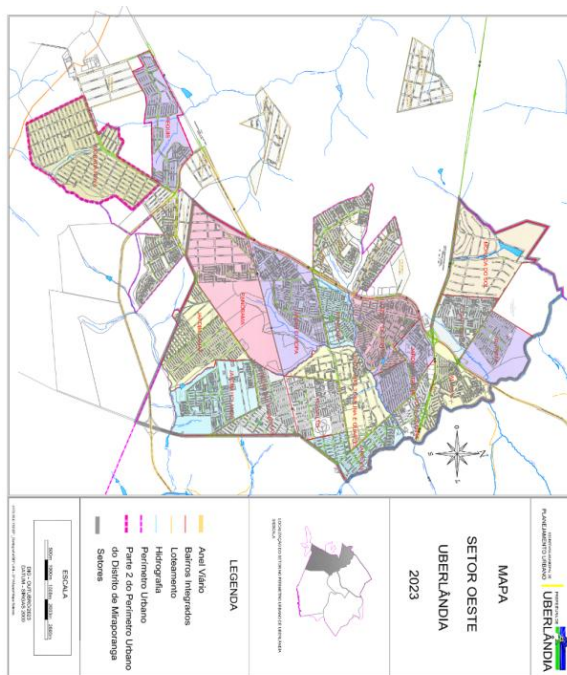
Outro aspecto preocupante na dinâmica urbana implementada é o desmatamento sem precedentes em áreas do bioma Cerrado, no município de Uberlândia. As áreas do Cerrado no município têm sido devastadas nas últimas décadas para a construção de empreendimentos imobiliários, principalmente para a construção de condomínios residenciais de luxo (Bicalho, 2022)

No que se refere ao mapeamento do número de bairros, o site oficial da prefeitura de Uberlândia contava em 2022 com aproximadamente 160 bairros, distribuídos nas cinco

regiões. Desde 2010, foi verificada, na cidade, uma política local denominada “Bairros Integrados”, relacionada com a tentativa de unificar vários bairros da cidade, com o intuito de reduzir pela metade seu número (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2021).

Apresentando excessivo número de bairros, considerável extensão territorial irregularmente estabelecida tanto na região rural quanto na área urbana, prática de especulação imobiliária, falta de moradias populares (Almeida *et al.*, 2019) e, inclusive, acentuada deterioração ambiental do Cerrado³⁰, Uberlândia tornou-se, desde o final dos anos 1980, alvo de inúmeras ocupações de terra realizadas por movimentos sociais de luta pela terra (reforma agrária) e pelo direito à moradia digna. Esta questão sempre foi alvo de disputas acirradas dentro dos poderes legislativo, executivo e judicial, o que implicou em conflitos relacionados com processos de reintegração de posses em vários momentos da história da cidade (Bicalho, 2022).

Figura 5 - Mapa Setor Oeste da cidade de Uberlândia



Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia (2023).

³⁰ Segundo maior bioma da América do Sul, o Cerrado ocupa quase 22% do território nacional, com 11.627 espécies de plantas, 199 espécies de mamíferos, 1.200 espécies de peixes, 180 de répteis e 150 de anfíbios, além de ser o refúgio de borboletas, abelhas e cupins (Portal de Notícias UFU/Serie Museus).

Um dos últimos conflitos que por pouco terminou num violento confronto entre as forças policiais e segmentos da população, encontra-se relacionado à ocupação de um terreno da Universidade Federal de Uberlândia, denominado Campus do Glória, por parte de segmentos organizados da sociedade civil que lutavam por moradia. O resultado deste conflito terminou com a criação de um bairro popular que foi batizado pelos movimentos sociais com o nome de Élisson Prieto, aluno do curso de direito que contribuiu ainda em vida com a luta para tornar realidade, a criação do referido bairro (Bicalho, 2022).

Por outro lado, em relação à renda domiciliar *per capita* da população de Uberlândia, segundo o IBGE (2010), o índice de Gini³¹, instrumento utilizado para medir a desigualdade na concentração de renda entre ricos e pobres, aponta para o coeficiente 0,5122. Em relação à remuneração salarial média mensal dos trabalhadores formais, encontra-se em torno de 2,6 salários-mínimos, com valor de referência do ano de 2020, embora 27% dos domicílios apresentem rendimentos mensais de até meio salário-mínimo (IBGE, 2020).

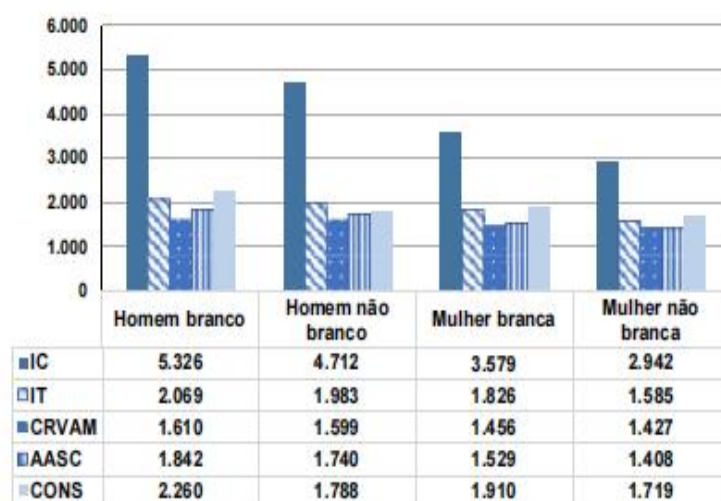
Referente à política de baixos salários dos trabalhadores da cidade de Uberlândia, este é um dos fatores que têm contribuído para o aumento das desigualdades sociais e para o empobrecimento da população. Parte-se do pressuposto de que o aumento do processo migratório tem sido um dos motivos para a desvalorização do salário pago pelas empresas.

O Gráfico 2 indica a média salarial de diferentes setores de serviços da cidade de Uberlândia: percebe-se a disparidade dos valores salariais concedidos a indivíduos classificados como brancos e não brancos, assim como entre homens e mulheres.

Gráfico 2 - Salário Médio de Admissão³² (em R\$) Janeiro de 2020 a Junho de 2022

³¹ O Índice de Gini mede o grau de concentração de renda em determinado grupo, evidenciando a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, este índice varia de zero a um e alguns apresentam de zero a cem. O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda; já o valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza.

³² Legenda: IC - Informação e Comunicação; AASC – Atividades Administrativas e Serviços Complementares; IT – Indústria de Transformação; SHSC – Saúde Humana e Serviços Sociais; CONS – Construção.



Fonte: CEPES/IERI/UFU (2022).

No estudo realizado pelo CEPES/UFU em 2022, foram divulgadas as 10 ocupações que apresentaram o maior saldo positivo e negativo de admissões, no período de junho de 2020 a 2022 (Tabela 2). A função de operador de telemarketing, que envolve estratégias de comunicação e vendas de produtos, registrou um aumento significativo.

Outro setor que se destacou foi o industrial de transformação, que registrou um aumento no número de contratações para a posição de alimentador de linha de produção. É importante ressaltar que ambas as profissões, em maior evidência de vagas, são voltadas para a qualificação profissional e não exigem formação completa no Ensino Médio.

Entre as profissões com maior déficit de contratações estão os setores mercearia, varejista, motoristas de ônibus e prestadores de serviços condominiais e restaurantes.

Tabela 2 - Movimentações ocupações com maiores saldos positivos e negativos
Janeiro de 2020 a junho de 2022

Maiores saldos positivos		Maiores saldos negativos	
Ocupação	Saldo	Ocupação	Saldo
Operador de Telemarketing*	2.542	Retalhador de Carne	-385
Alimentador de Linha de Produção	1.482	Cozinheiro Geral	-288
Programador de Sistemas de Informação	995	Vendedor de Comercio Varejista	-283
Analista de Desenvolvimento de Sistemas	950	Motorista de Ônibus Urbano	-229
Assistente Administrativo	910	Supervisor Administrativo	-209
Servente de Obras	884	Porteiro de Edifícios	-156
Faxineiro	835	Garçom	-146
Atendente de Lojas e Mercados	813	Médico Clínico	-127
Motorista de Caminhão	582	Supervisor de Telemarketing	-109
Almoxarife	444	Gerente Administrativo	-107

Fonte: CEPES/IERI/UFU (2022).

No campo da religiosidade e da cultura popular, a manifestação do Congado desempenha um papel importante na tradição do povo de Uberlândia e região. Com raízes na cultura africana, a participação efetiva de diversos grupos de congadeiros da cidade e da região levou à ratificação do Decreto Municipal nº 11.321, de 29 de agosto de 2008, que tornou o Congado em patrimônio histórico e cultural da cidade (Figura 6).

Apesar da ratificação da festa do Congado, em Uberlândia observa-se nas últimas décadas dificuldades para se realizar o evento, seja pela ausência de estrutura ou por atos de violência e vandalismo acometidos por intolerância religiosa.

Figura 6 - Festividades do Congado - Uberlândia/MG



Fonte: Acervo Biblioteca UFU (2022).

No que se refere a assistência social em Uberlândia possui uma vasta rede de proteção social, que atua com iniciativas públicas, privadas e do terceiro setor, embora ainda sofra com o elevado número de pessoas que vivem em situação precária nas ruas da cidade.

Um dos exemplos sobre as disparidades sociais e econômicas do município de Uberlândia pode ser verificado na reportagem publicada pelo G1 Triângulo e Alto Paranaíba em outubro de 2022, que, segundo dados do Sistema do CadÚnico, informa que no município de Uberlândia aproximadamente 46 mil pessoas vivem em situação de extrema pobreza (G1, 2022).

Figura 7 - Região Periférica de Uberlândia



Fonte: Jornal Diário de Uberlândia (2022).

Outra questão da deterioração social presente no município de Uberlândia refere-se ao aumento do número de moradores de rua em Uberlândia. Segundo levantamento realizado pelo *Fórum Permanente da Situação de Rua de Uberlândia*, no primeiro semestre de 2022, 1.400 pessoas com essa condição na cidade vieram de outras partes do país, além de imigrantes de outros países. O acolhimento urbano dessas pessoas, embora ocorra por parte da prefeitura e ONGs, era considerado ainda precário naquele ano, considerando que a maioria das pessoas de rua vinha se dedicando a atividades de subemprego, como a venda de mercadorias e alimentos em pontos estratégicos de mobilidade de pessoas e veículos na cidade (Site G1-Triângulo, 2022).

A mobilidade urbana é outra questão bastante discutida na cidade, que tem sido criticada pelo excessivo número de veículos e também devido ao serviço deficitário prestado pelas concessionárias em algumas regiões da cidade. Como em outros setores públicos, a privatização de serviços públicos nem sempre trazem melhoria e benefícios à sociedade. O

transporte coletivo urbano é um desses exemplos de parcerias público-privadas que dificultam sobremaneira a vida da população e o direito à cidade.

O fato de ser um sistema de transporte urbano integrado permite que a população se desloque de um ponto a outro da cidade com uma única passagem. Contudo, há constantes reclamações por parte dos usuários do transporte coletivo urbano sobre a falta de conforto e comodidade dos ônibus, que sempre abarrotados de passageiros e em condições precárias de uso, fruto do vandalismo por parte de usuários.

Figura 8 - Agrupamento de Moradores em situação de Rua em Uberlândia



Fonte: Arquivo pessoal de Laiene Rodrigues.

Nesse sentido, o crescimento socioeconômico e o progresso da cidade têm sido identificados como fatores que contribuem para o surgimento destes e outros problemas, que, embora não passem despercebidos, são minimizados e dão origem à ideia de que centros urbanos emergentes como Uberlândia são propensos a esse tipo de problemas.

Figura 9 - Terminal Central Rodoviário Urbano de Uberlândia



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2023).

A expansão territorial e o acúmulo de pessoas na cidade aumentam a demanda e o fluxo de serviços em todas as áreas, porém as dificuldades e os problemas poderiam ser reduzidos ou até mesmos evitados pela fiscalização rigorosa das parcerias público-privadas, que passam, dentre outros aspectos, pela humanização dos serviços essenciais prestados à população em detrimento de questões financeiras.

5.3 Debate e implantação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, no período 2014-2022

O debate e a implementação da BNCC na Rede Municipal de Educação no período de 2014-2022 foram intensamente influenciados pelo contexto político e histórico-social desse período.

Em 2013, foi deflagrada uma onda de protestos sociais que ganharam as ruas das principais cidades e metrópoles brasileiras, incluindo a cidade de Uberlândia. O pano de fundo daquela onda de manifestações foi aparentemente motivado, inicialmente, pelo aumento das tarifas dos transportes públicos, seguindo-se a reivindicação por melhorias nas áreas de saúde e educação públicas, e contra a corrupção.

Motivadas por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o “Vem pra Rua”, estes atos de protestos se utilizaram das redes sociais, além de receber o apoio de tradicionais

veículos de comunicação de massa para conseguirem a adesão de milhões pessoas em todo o país.

No mesmo ano de 2013, foram empossados os prefeitos e vereadores eleitos nas eleições municipais do ano anterior. Em Uberlândia, ocorreu a posse do professor e ex-deputado federal Gilmar Machado (Partido dos Trabalhadores - PT), que obteve 236.418 votos, correspondendo a 68,72% do total de votos válidos (Novais *et al.*, 2016).

A eleição de Gilmar Machado para prefeito foi considerada um marco significativo na história política do município por romper com um ciclo de oito anos de predomínio de administrações do Partido Progressista³³ (PP), fundado em 1995 por meio da fusão de grupos políticos identificados com a direita conservadora.

Reconhecido como uma liderança política da cidade e região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Gilmar Machado foi professor efetivo da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, e representante político atuante que participou, em 1980, da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 1991, foi eleito deputado estadual, cargo que ocupou por dois mandatos consecutivos. Em 1999, Gilmar foi eleito deputado federal, ficando no exercício do cargo por quatro mandatos até abdicar do cargo, em 2012, para se candidatar à prefeitura de Uberlândia.

Durante a campanha eleitoral, Gilmar Machado apresentou, como parte do seu programa de governo, a adesão ao Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), a criação da Guarda Municipal, além de colocar em prática uma reforma administrativa e um plano de cargos carreiras para os servidores públicos municipais.

Embora tenha obtido uma votação expressiva da população, Gilmar Machado contou com um número reduzido de vereadores na sua base aliada. Nesse contexto desfavorável, o prefeito eleito precisou recorrer a uma política de alianças³⁴ com outros partidos que, originalmente, não participaram de sua base eleitoral, a qual se constitui em uma prática

³³ Durante o período de 1997 a 2012, o Partido Progressista (PP) obteve êxito ao conquistar duas eleições consecutivas para o cargo de prefeito. De 2003 a 2007, Virgílio Galassi assumiu a posição de prefeito, enquanto de 2008 a 2012 Odelmo Leão foi eleito para o cargo.

³⁴ Historicamente, alianças políticas, principalmente aquelas promovidas por partidos de esquerda, por vezes, não surtem o efeito esperado, por envolver acordos que podem contrariar, dentre outros aspectos, interesses de classe e propostas que conflitam com tais interesses. Além disso, tais alianças também trazem questões de caráter político-ideológico que dificultam em muitos casos, o alinhamento de determinadas propostas ao programa do governo eleito, podendo levar a tomadas decisões isoladas, sem a devida interlocução com outros órgãos de governo, resultando em insatisfações e desgastes principalmente para a liderança do poder executivo junto aos seus eleitores.

recorrente na política brasileira, estabelecendo-se acordos para a concessão de cargos e pastas administrativas aos integrantes de outras siglas, em troca de apoio e sustentabilidade nas votações de pautas de interesse do governo.

No que diz respeito ao campo da educação, a gestão municipal de Gilmar Machado, além de adotar como lema “Uberlândia: por uma cidade educadora”³⁵, se comprometeu a promover o diálogo e a participação ampla e efetiva dos diversos setores populares da sociedade civil que participam das lutas pelo direito a uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade (Prefeitura de Uberlândia, 2018).

Uma das primeiras medidas tomadas pela gestão Machado foi realizar um levantamento de informações sobre a situação das unidades escolares da RME/UDI, incluindo a infraestrutura, as condições de trabalho dos profissionais de educação, a participação da comunidade escolar, acrescida de uma análise interna sobre a estrutura de funcionamento e a atuação da Secretária Municipal de Educação (SME).

Estas informações estão contidas no relatório intitulado “Ações e Resultados da Educação: Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016)”³⁶, elaborado pela SME. Nesse extenso relatório de 329 páginas, foram abordadas as ações, programas, projetos e pesquisas desenvolvidas na área da educação, no período de janeiro de 2013 a julho de 2016.

No primeiro capítulo deste relatório foi indicado que, no início da administração municipal de 2013, existiam uma série de problemas e dificuldades que mereciam atenção por parte da SME/UDI. Entre essas questões estava a necessidade urgente de realizar reformas em mais de 90% dos prédios públicos escolares. Muitos destes prédios, segundo consta no relatório apresentavam uma infraestrutura deteriorada e não estavam adequados para o início das atividades do ano letivo de 2013 (Secretária Municipal de Educação, 2016).

³⁵ O conceito de Cidade Educadora surgiu em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras sediado em Barcelona/Espanha. Tendo como base uma Carta de princípios básicos para a educação do cidadão. Esta carta foi reavaliada e ratificada em 1994 no III Congresso realizado em Bolonha/Itália. Em 2004, no VIII Congresso em Gênova/Itália, foram realizados os ajustes diante dos desafios e contextos sociais. O objetivo de uma cidade educadora era aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas. Compreendia, entre outros aspectos, a cidade como um espaço educador e a escola como espaço comunitário, de aprendizado social e formação de valores humanos.

³⁶ Organizado por Gercina Santana Novais (Secretária Municipal de Educação), Gizelda Costa Silva (Comité Gestor) e Silma do Carmo Nunes (Assessora do Gabinete), este relatório teve como um de seus propósitos informar e incentivar reflexões, assim como estimular debates sobre as políticas públicas implementadas na SME/UDI durante a administração de Gilmar Machado.

Segundo o relatório “Ações e Resultados da Educação: Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016), em relação à estrutura e ao funcionamento da SME/UDI, foram identificadas dificuldades de diálogo com as escolas municipais e com as demais secretarias de governo. Dificuldades estas, entre outros aspectos, resultantes da adoção de um modelo verticalizado de tomada de decisões e pela ausência de uma gestão coordenada entre a SME/UDI e as demais secretarias e órgãos do governo (Secretária Municipal de Educação, 2016).

Ainda em 2013, havia a expectativa, por parte do funcionalismo público municipal, da implementação de um novo Plano de Cargos e Carreiras, o qual estava sem ser revisto há 10 anos, resultando em defasagem salarial. Somado a tudo isso, a Prefeitura Municipal de Uberlândia constatou, no início da gestão Gilmar Machado, que os recursos orçamentários previstos em 2012 para a educação no ano 2013 eram considerados insuficientes para atender e solucionar grande parte das demandas por vagas reprimidas e de infraestrutura das escolas (Secretária Municipal de Educação, 2016).

Em relação à política educacional, a Prefeitura Municipal investiu fortemente, desde o início da gestão, na implementação de uma política educacional intitulada “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender”, por meio da Lei Municipal n.º 11.444/2013 que, de acordo com o seu Artigo 2º, procurou desenvolver e incentivar uma forma de atuação conjunta entre as instituições que vinham desenvolvendo atividades relacionadas à educação, de forma que possibilitassem uma política de cooperação que visasse estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (Secretária Municipal de Educação de Uberlândia, 2013, p. 1)³⁷.

³⁷ A política consistiu na promoção de ações conjuntas entre instituições e entidades ligadas à educação, que incluía a elaboração de diagnósticos, análises e discussões a respeito da realidade educacional, a fim de promover um ensino de qualidade, baseado nos princípios dos direitos humanos por meio da implementação de programas e iniciativas destinadas a melhorar o desempenho escolar, incentivar a participação e o envolvimento das famílias, das instituições públicas e da sociedade civil organizada na educação, assim como também, estabelecer uma base de dados que seria necessária para subsidiar a formulação de políticas públicas no campo da educação.

No ano de 2014³⁸, a gestão Gilmar Machado deu prosseguimento à alteração do Plano Municipal de Educação (PME) por meio da realização de um novo “Congresso Municipal de Educação – Plano Municipal de Educação – Por Uma Cidade Educadora”, com seis eixos temáticos: 1) Sistema Municipal de Ensino; 2) Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; 3) Qualidade da educação: Democratização e Aprendizagem; 4) Gestão democrática; 5) Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho; 6) Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.

Enquanto isso, em nível federal, era aprovada a Lei n. 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. Das 20 metas estabelecidas pelo PNE, quatro metas estavam especificamente relacionadas à criação de uma base curricular comum, em especial a meta 7, que se referia aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse mesmo período, durante a segunda gestão da presidenta Dilma Rousseff, era realizada a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), dentro da qual foram apresentadas propostas para a efetivação de um processo de mobilização que teria a finalidade de debater e apresentar propostas para uma Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com o MEC,

Entre 17 e 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015)³⁹.

Sendo Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, fazendo uso das suas atribuições e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE), instituiu uma Comissão de Especialistas para a elaboração de uma proposta de Base Nacional Comum Curricular.

Esta comissão foi constituída por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a Educação Básica e

³⁸ Com a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME), por meio da Lei nº 12.209 de 26 de Junho de 2015, na qual a “Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender” configurou-se como uma política de Estado, ou seja, permanente e assegurada independente de qual seja o governo ou governante (Câmara Municipal, 2013).

³⁹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 12 mar. 2023.

formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tinham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015), estes indicados tanto pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) quanto pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ao passo que a composição da Comissão de Especialistas foi determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo com a lei, coube à comissão a produção de um documento preliminar sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular e de um relatório que deveria consolidar os resultados de uma discussão pública a ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até o final de fevereiro de 2016.

Vale destacar, neste momento, que em 2014 começou a denominada “Operação Lava Jato” no país, considerada uma das causas da futura crise político-econômica que se instalou no Brasil. Na época, esta crise dominou as manchetes políticas nacionais, revelando, 10 anos depois, os interesses escusos de juízes, procuradores e membros do ministério, que agiram seletivamente na escolha dos políticos e partidos investigados.

Em setembro de 2015, foi apresentada a primeira versão da proposta de BNCC, que foi disponibilizada para consulta pública por meios digitais⁴⁰. Nessa época, o ministro da Educação, Renato Janine, destacou, na introdução da primeira versão, a importância desse instrumento para a melhoria da qualidade da educação no país, somado à expectativa de que este pudesse assumir um sentido estratégico nas ações dos educadores e gestores do país (Brasil/BNCC, 2015).

Em dezembro desse mesmo ano, deveria ser promovida ampla mobilização das escolas em todo o país para que acessassem a primeira versão da BNCC, seguido da sua análise. Posteriormente, em maio de 2016, foi disponibilizada a 2ª versão da BNCC, tendo como ministro da Educação Aloízio Mercadante.

Nesse mesmo ano, no período de 23 de junho a 10 de agosto, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram seminários estaduais que contaram com a participação de professores, gestores e especialistas com a finalidade de debater a segunda versão da BNCC.

⁴⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 12 mar. 2023.

Em 31 de agosto de 2016, o agravamento da crise política e econômica do país interrompeu o processo de discussão da BNCC, por causa do denominado golpe legislativo-político-jurídico-militar contra a presidenta Dilma Rousseff (PT), que levou ao poder ao vice-presidente, Michel Temer (PMDB), apoiado por grupos políticos e econômicos conservadores, apoiadores do modelo econômico neoliberal.

No contexto municipal de Uberlândia, apesar das dificuldades políticas, Gilmar Machado terminou a sua gestão no ano de 2016, sendo alvo de inúmeros processos jurídicos, apesar de ter realizado, no campo da educação, diante da alta demanda reprimida por vagas nas escolas municipais, construir 14 novas escolas ao longo da gestão, e 10.000 moradias populares localizadas em bairros populares da cidade tais como Pequis, Monte Hebron, Residencial Tocantins, Córrego do Óleo.

Em síntese, a gestão conduzida por Gilmar Machado na prefeitura de Uberlândia foi marcada por várias dificuldades e desgastes políticos, que impactaram na implementação de políticas emancipatórias tanto na área da educação quanto em outros setores, como saúde, tributação de imóveis, meio ambiente e administração pública. Além de constantes atrasos de pagamento dos servidores públicos e fornecedores da prefeitura.

Diante desse quadro da política nacional, no qual também se encontrava a cidade de Uberlândia, teve-se o pleito eleitoral de 2016, marcado pelo retorno do Partido Progressista à prefeitura de Uberlândia, com mais uma vitória eleitoral de Odelmo Leão, eleito com uma ampla margem de votos.

Considerado um dos mais eminentes representantes da classe ruralista mineira, Odelmo Leão ocupou o cargo de diretor do Sindicato Rural de Uberlândia durante o período de 1975 a 1980. No currículo político de Odelmo Leão consta como sendo um dos fundadores da União Democrática Ruralista (UDR); assumiu a Secretária de Agropecuária e Abastecimento em nível municipal entre 1989/1990, e um nível estadual em 2003/2004. Foi eleito deputado federal por cinco mandatos consecutivos entre os anos de 1991 e 2007. Renunciou ao mandato legislativo para assumir pela segunda vez o posto de prefeito de Uberlândia para o mandato de 2017-2020.

Nessa conjuntura, sob o comando da gestão Temer, os trabalhos da BNCC foram retomados em agosto de 2016, trazendo à tona a apresentação de uma nova versão da BNCC, que contou na época com a interferência de organizações da sociedade civil e do setor privado indicados pelo governo, que culminou em abril de 2017, apesar de contar com elevado

número de protestos e denúncias públicas relacionadas ao afastamento do processo de setores históricos da educação, além da apresentação claramente tecnicista, conservadora e privatista desta nova versão.

Coube ao novo ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, fazer a entrega da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), para que este pudesse elaborar um parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, os quais seriam encaminhados novamente ao MEC.

A partir da homologação da BNCC em 20 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, ainda em um contexto de amplas críticas, o MEC deu início a um processo de formação de professores, além de apoiar os sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e a adequação dos currículos escolares à nova BNCC.

Por esta razão, a SME/UDI, cumprindo as exigências legais estabelecidas pelo MEC, iniciou, em 2018, um processo⁴¹ de reelaboração e atualização das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) da RME/UDI, denominado de “Revisitando o currículo da RME de Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva”.

Para a discussão sobre as mudanças das DCMs, “a SME/UDI criou Grupos de Trabalho (GTs) compostos por profissionais da RME/UDI, constituídos por representantes das unidades escolares dos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMJA), Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o currículo do Ensino Fundamental, participou um representante de cada área/ano/nível do Ensino Fundamental de cada escola. Coube aos membros desses grupos de trabalho atuarem como elo entre o CEMEPE e as escolas municipais, incluindo o estudo específico da BNCC e sua articulação com Diretrizes Curriculares Municipais”.

As reuniões dos Grupos de Trabalho foram coordenadas pelos professores no CEMEPE. O material utilizado para orientar os estudos foram os documentos oficiais referentes à BNCC do Ministério de Educação (MEC), assim como o material de apoio elaborado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que destacava a necessidade de revisão curricular e dos Projetos Políticos Pedagógicos a partir da

⁴¹ O processo de reorientações curriculares na Rede Municipal de Uberlândia ocorre desde 1990. Entre os exemplos de alterações curriculares, em 2008 e 2010, quando da adequação às Leis nº 8.069/91 (ECA), 10.639/2003 (Cultura Afro) e 11.645/2008 (Cultura Afro e Indígena).

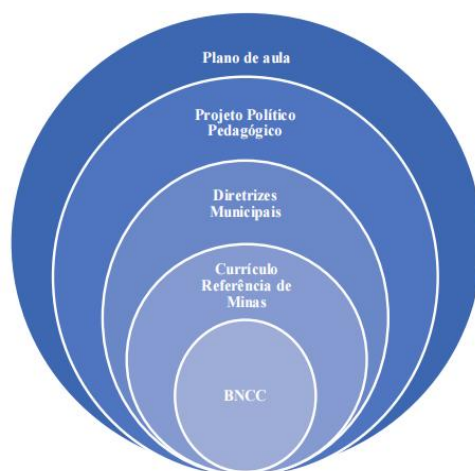
articulação entre os documentos BNCC, Currículo Referência de Minas Gerais, Diretrizes Municipais, Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de aula.

A mobilização da comunidade escolar ocorreu a partir da orientação da SME/UDI para que as escolas municipais utilizassem os módulos dos professores e momentos específicos para analisar os documentos relacionados à BNCC. As discussões e reflexões sobre as DCMs nas escolas ocorreram em dias escolares e por meio de links para consulta pública, disponibilizados para que os profissionais opinassem a respeito das DCMs.

Em maio de 2018, a SME/UDI promoveu o I Encontro dos Profissionais da Educação Municipal “Revisitando o Currículo: Potencialidades, limites e desafios da BNCC”, que teve a participação dos representantes das unidades escolares. Em junho do mesmo ano, foi realizado um novo encontro intitulado “dia D”, com a participação dos profissionais de educação da RME, que teve por finalidade debater a implementação das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs).

No ano de 2019, o Plano de Ação-Referência das DCMs foi entregue às escolas municipais para que fosse analisado e aplicado nas unidades escolares, bem como para apontar possíveis lacunas antes da versão final. Nesse ínterim, ocorreu o processo de escrita coletiva das DCMs, com a participação dos profissionais da Educação, um método que, embora aponte para várias formas de realização, tem sido utilizado ao longo dos anos na RME/UDI.

Figura 10 - Articulação entre os documentos



Fonte: Diretrizes e Bases da Educação/UNDIME (2019).

Em 2020, ocorreu a publicação das novas DCMs da RME/UDI, reorganizadas considerando a BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais. Apesar da publicação, não foi possível colocá-las em prática em virtude da pandemia COVID 19, que obrigou o município a adotar a flexibilização curricular e o modelo remoto e híbrido de ensino. O que acarretou alterações na previsão de cursos de formação e de aplicação das DCMs nas unidades escolares.

Em 2021, Odelmo Leão foi reeleito para mais quatro anos de mandato como prefeito de Uberlândia, com 70.46% dos votos válidos. Diferentemente do pleito anterior, no qual Odelmo Leão não apresentou um programa oficial de governo, dessa vez Odelmo Leão registrou o plano de governo composto por 11 eixos temáticos, pautado nas seguintes propostas: Continuidade de recuperação do crescimento atraindo investimentos para a cidade; melhorias para a saúde; valorização do servidor público; revitalização de espaços de esporte, cultura e lazer e aprimoramento de conceitos tecnológicos e de transparência. Dentre as propostas para a área da educação, Odelmo Leão propôs o desenvolvimento de projetos de apoio pedagógico e reforço para a superação das dificuldades dos alunos no pós-pandêmico com foco nas habilidades.

No ano de 2021, depois de passar por um processo histórico de fundação, desenvolvimento e crescimento permeado por disputas ideológicas relacionadas com a concepção e a prática da educação pública (Greco, 1998; Muñoz Palafox, 2001), e apesar das dificuldades econômicas e políticas do país, que incluíram o período da pandemia em 2019-2020, Uberlândia conseguiu formar uma ampla rede de ensino em torno das novas propostas, caracterizada, em sua maioria, por instituições escolares públicas e privadas, de âmbito municipal, estadual e particular.

Segundo dados obtidos nos sites da Prefeitura de Uberlândia e do IBGE, a Rede Municipal de Uberlândia atendia, em 2022, os alunos nas modalidades de Educação Infantil (0 a 5 anos) e Ensino Fundamental (6 a 14 anos), oferecendo, ainda, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no regime presencial. Em 2021, Uberlândia contava com 181 estabelecimentos de Ensino Fundamental, que atendia 82.697 mil matriculados no Ensino Fundamental. Em termos de número de professores nas escolas de Uberlândia, existiam aproximadamente 4.303 mil professores do Ensino Fundamental (IBGE, 2021).

Conforme dados do IBGE (2021), em 2021, Uberlândia apresentava uma taxa de 98% de crianças e adolescentes (de 6 a 14 anos) matriculados, o que demonstra uma redução no número de crianças fora do convívio escolar. Em relação aos indicadores educacionais do

município, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴² (IDEB) registrou um aumento significativo desde seu lançamento em 2007.

Tabela 3 – Números da Educação no município de Uberlândia

Nível	Matrículas	Docentes	Escolas
Ensino Infantil	11.885	907	158
Ensino Fundamental	82.697	4.303	181
Ensino Médio	21.882	1. 470	54

Fonte: Dados do IBGE (2021).

Em relação à infraestrutura educacional, em 2021 a maioria das escolas e centros educacionais da cidade estavam localizadas em prédios públicos, ou seja, de propriedade do município, o que possibilitou uma economia de recursos quanto à alocação de imóveis e reduziu a necessidade de adequação dos espaços para atendimento às demandas da população.

Gráfico 3 - Média de Evolução do IDEB - Município de Uberlândia-MG



Fonte: Dados do IBGE (2021), gráfico elaborado pelo autor.

⁴² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) leva em consideração o nível de aprovação e a melhoria nas médias de desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Apesar disso, em 2021, Uberlândia ainda apresentava o problema de falta de vagas nas escolas municipais de educação infantil (EMEI). Segundo dados do site de notícias G1, em 2021 a demanda por vagas nesse nível de ensino chegava a 4.000 vagas reprimidas na lista de espera para o ano de 2022.

Figura 11 - Número de escolas e instituições da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs)	67
Escolas Municipais de Ensino Fundamental	55
OSC's Educação Infantil	46
OSC'C Educação Fundamental I	02
Ensino Fundamental II	33
Escola Municipal Cidade da Música	1
CEMEPE	1
Total de Equipamentos	172

Fonte: Prefeitura de Uberlândia (2019).

Em relação à estrutura organizacional da RME/UDI, em 2021, esta apresentava-se com alta interferência do poder público local, na tomada de decisões inerentes às unidades escolares e sua comunidade. Por exemplo, a indicação dos gestores de educação das unidades escolares manteve-se nas mãos do prefeito Odelmo Leão, que não cogitou a realização de concursos públicos ou eleições diretas para a ocupação desses cargos de gestão pública.

Apesar da prerrogativa de escolha de gestores escolares por parte do prefeito Odelmo Leão não ser considerada uma ilegalidade da meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), denota uma tomada de decisão arbitrária e verticalizada de sua administração à frente a prefeitura.

Em 2021, vale destacar, o processo de implantação das novas diretrizes curriculares na Rede Pública Municipal de Uberlândia, a administração de Odelmo Leão Carneiro (PP) decidiu aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares⁴³ (PECIM).

Figura 12 - Escola Municipal Hilda Leão Carneiro

⁴³ O PECIM, criado em 2019, por meio da Portaria nº 925, de 24 de novembro de 2021, regulamentou os critérios e os procedimentos a serem tomados pelos estados e municípios interessados na implantação de escolas nesta modalidade de ensino.



Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia (2022)

Criado em parceria com o Ministério da Defesa, o PECIM adotado em Uberlândia com apoio da gestão municipal surgiu em 2019, no contexto de inúmeras dificuldades político-administrativas no Ministério da Educação (MEC), com troca constante de ministros na pasta pela gestão Bolsonaro. Como exigências para a implantação do modelo cívico-militar estava a anuência e a manifestação por parte do poder público municipal, intermediadas pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – Módulo Plano de Ações Articuladas (SIMEC/PAR) e que não houvesse restrições nem impedimentos em disponibilizar militares das forças auxiliares ou da reserva das forças armadas para atuarem nas escolas.

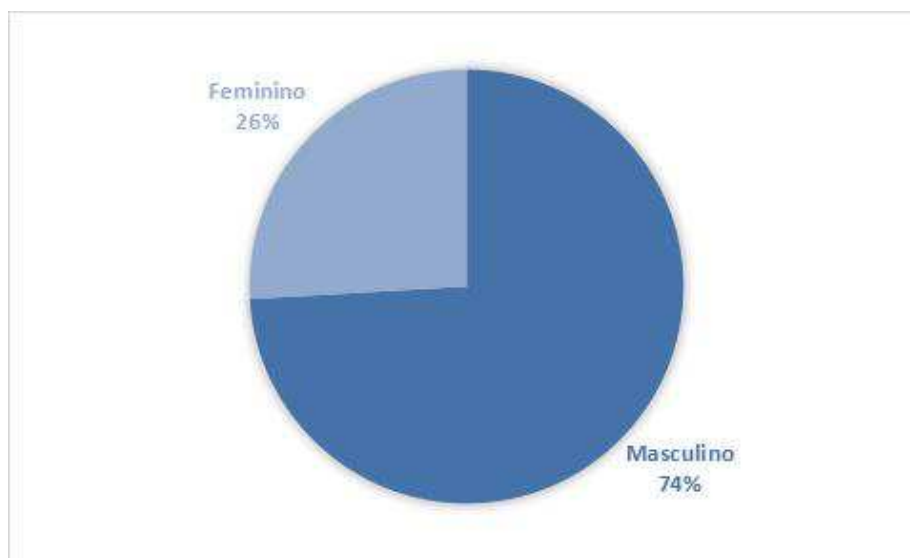
5.4 Crítica da BNCC de acordo com a visão de gestores e professores da RMEUDI

No presente tópico, são apresentados os resultados dos questionários aplicados aos gestores e professores de Educação Física da Rede Municipal de Uberlândia. Dos 54 questionários distribuídos, 27 foram devolvidos, sendo 23 de professores e quatro de gestores, todos considerados válidos. A distribuição ocorreu entre gestores de Educação e professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino no período de abril de 2022 a maio de 2023.

Em relação à idade média dos respondentes, revelaram que a maioria dos respondentes $n = 23/85\%$ com mais de 36 anos, enquanto sete, $n=4/15\%$, oscilavam entre 21 e

35 anos. Dentre estes respondentes, a maioria, $n=20/74\%$ se autodeclarou pertencente ao sexo masculino, enquanto $7/30\%$ dos pesquisados se autodeclararam do sexo feminino (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Percentual sexo autodeclarado pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023

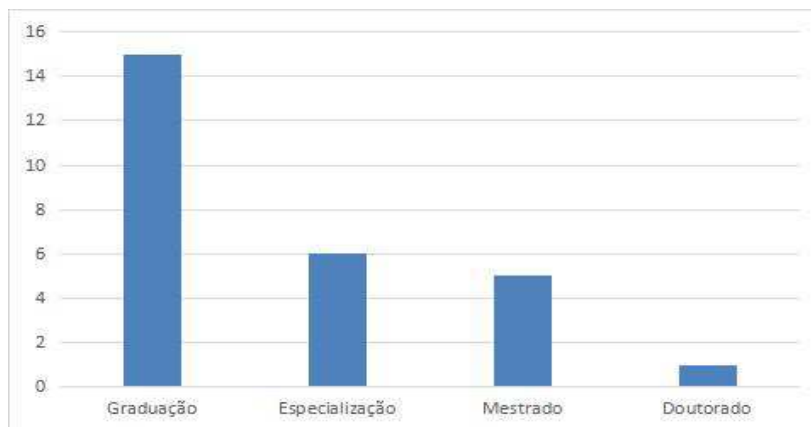


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

Ainda com base no questionário, procurando caracterizar o perfil acadêmico dos participantes do estudo, procurou-se estabelecer o nível de formação dos respondentes. Os níveis foram identificados como Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado.

Não foram identificados participantes que possuíssem a formação de pós-doutorado. Como retratado no Gráfico 4, todos os respondentes possuem curso de graduação superior completo e, destes, $n=15/55,5\%$ possuem graduação, enquanto $n=6/22,2\%$ fizeram o curso de especialização *lato sensu* e $n=5/18,5\%$ possuem mestrado e apenas um possui o título de doutorado (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Percentual sobre o nível de formação autodeclarado pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023



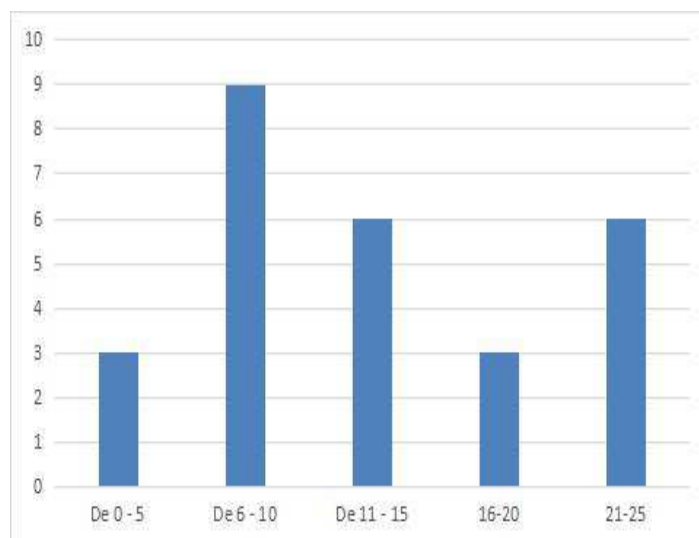
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Observa-se que, em relação à questão profissional, a Rede Municipal de Uberlândia cumpre rigorosamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) no que se refere à exigência de habilitação docente para ministrar aulas no Ensino Fundamental, conforme estabelece o artigo 62 da LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1998, p. 36).

Com referência ao tempo de atuação na docência (em anos) dos respondentes, destes, n=15/55,5% autodeclararam estar no magistério há mais de 10 anos; n=9/33,3% dos relataram estar na docência entre 6 a 10 anos e n= 3/11% atuam há menos de cinco anos de docência, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Tempo de docência (em anos) autodeclarado pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

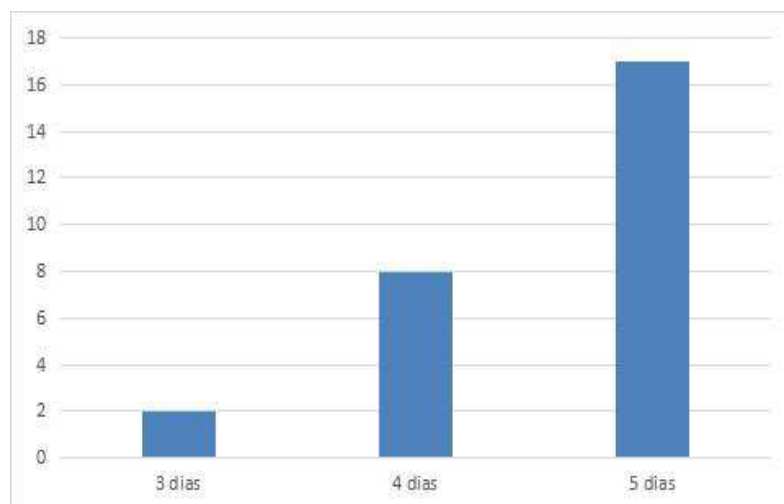
Um estudo realizado por Cevidanes (1996) revelou que os professores com função na carreira de magistério entre 11 e 15 anos estão na fase de competência/receio de mudanças, enquanto os docentes entre seis e 10 anos se encontram na fase de realização profissional/amadurecimento (Cevidanes, 1996).

Cabe, a atenção para um dado apontado pelo questionário: observou-se, em relação ao vínculo funcional dos respondentes, que $n= 24/88,8\%$ são servidores públicos de carreira (efetivos) enquanto apenas $n= 3/11,1\%$ são contratados e/ou designados para atuarem nas escolas.

O que sugere uma maior preocupação por parte dos servidores efetivos com as mudanças relacionadas à profissão docente. Harvey (1993) considera que caracteriza-se por ser uma lógica neoliberal é caracterizada pela redução de funcionários públicos efetivos em detrimento de trabalhadores designados para a tarefa sem custos financeiros após a demissão (Harvey, 1993).

O questionário também abordou a jornada de trabalho dos professores e gestores, conforme o Gráfico 7.

Gráfico 7 - Número de dias trabalhados semanalmente, autodeclarados pelos participantes da pesquisa, abril/2022 a maio/2023



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023)

Em relação aos dias trabalhados, $n = 16/59,2$ dos respondentes têm carga horária de cinco horas semanais, destes $n = 25/92,59\%$ atuam em dois turnos de trabalho. De acordo com Oliveira (2021), "os baixos salários pagos aos profissionais de Educação são um reflexo da desvalorização da categoria, fazendo com que muitos tenham que se desdobrar em múltiplos turnos de trabalho para conseguirem sustentar suas famílias". Essa situação acaba impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido nas escolas, já que os docentes acabam sobrecarregados devido à jornada dupla ou tripla de trabalho (Oliveira, 2021).

5.4.1 Crítica da BNCC de acordo com a visão de gestores e professores da RMEUDI

Para descrever e analisar a visão dos professores de Educação Física e gestores de educação da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia/MG sobre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas municipais foi aplicado um questionário com 13 perguntas, nas quais buscamos encontrar respostas para as seguintes questões:

1. Como foi coordenado/organizado o processo de construção e implementação do BNCC na sua escola? Quais atividades foram realizadas?
2. Quais foram as principais dificuldades ou problemas encontrados no início da implementação do BNCC?
3. Como foi enfrentada cada uma dessas dificuldades? Como foi a participação do corpo docente no processo de construção e implementação da BNCC na sua escola?

4. Qual o seu nível de conhecimento a respeito do processo de criação da BNCC para área de Educação Física?
5. Como foi a participação da comunidade escolar na formulação, implementação e avaliação do BNCC?
6. Quais foram ou estão sendo as implicações práticas da BNCC nas atividades de Educação Física Escolar e na realidade escolar?
7. Qual era a realidade da escola antes e depois da implementação da BNCC?
8. Até que ponto a BNCC foi colocada em prática na sua realidade escolar?
9. As metas previstas pela BNCC estão sendo seguidas, alcançadas ou reformuladas conforme as necessidades da realidade escolar? Sim, não, por quê?
10. Qual é a avaliação que você faz do processo vivenciado para construção e implementação da BNCC na educação fundamental da RME/UDI?
11. Quais são os limites e as possibilidades de realização efetiva do BNCC nas escolas de educação fundamental da RME/UDI?
12. Qual é a sua visão a respeito da BNCC como peça essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva?
13. Quais são as recomendações que você daria hoje relacionadas com a implementação da BNCC e seu respectivo processo de avaliação?

Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de perceber que, apesar da concessão e da generosidade por parte da equipe do CEMEPE em nos oferecer condições e anuência para adentrar nas escolas e também com a garantia de confidencialidade dos dados, deparamo-nos com certas adversidades, como a recusa dos docentes e gestores em responder o questionário. Dos 54 questionários distribuídos, recebemos a devolutiva de 23 questionários, todos devidamente válidos para a criação das categorias de análise.

Considerando a análise dos dados obtidos nesta investigação, emergiram algumas temáticas, que foram discutidas à luz do Materialismo Histórico-Dialético. Dessa forma, foram identificadas algumas categorias de análise, demonstradas no Quadro 5.

Quadro 5 - Categorias de Análise

1. Jornada de trabalho: tarefas dos profissionais de educação
2. Desprestígio do profissional docente da área de Educação Física
3. Isolamento do Profissional Docente
4. Resistência e descrédito à BNCC: Dúvidas sobre o êxito dessa política pública de educação em alcançar seus objetivos

5. Ausência de participação dos profissionais docente e da comunidade no processo de implementação da BNCC
6. Relação dicotômica entre teoria e prática

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Questionados sobre como foi o processo de implementação da BNCC nas escolas da Rede Municipal de Educação (RME), as respostas fornecidas pelos professores e gestores apresentaram elementos e narrativas contraditórias em alguns aspectos, e divergentes entre si, bem como em relação ao que foi exposto no documento de pedido de informação pela Assessoria Pedagógica do CEMEPE/SME.

Indagados, quanto ao modo como foi coordenado e organizado o processo de construção e implementação da BNCC no interior das escolas, bem como quais foram as atividades realizadas, apurou-se, em 90 % das respostas, que o processo de implementação da BNCC ocorreu por meio de reuniões pedagógicas e módulos, realizados nas unidades escolares, com o apoio das analistas em educação.

Conforme resposta fornecida por um dos gestores da educação, durante o processo de implementação da BNCC ocorreram reuniões que foram realizadas em dias não letivos, ou seja, sem a presença de alunos: Um dos gestores afirmou que foram realizadas “formações externas nos dias de módulo e formações internas nos dias escolares (G2)”. Entendeu-se como formação interna, as “reuniões em módulos individuais com os professores das áreas (G3)” e, como formação externa, “reuniões coletivas nos dias escolares (G3)”

Questionados se haveriam sido informados e/ou participado do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Rede Municipal de Ensino, 30% dos professores relataram que não se recordavam de ter participado de discussões ou da ocorrência de coordenação sistemática por parte das escolas quanto à BNCC.

Um dos professores considerou que “[...] muito pouco foi falado sobre o processo de implementação, recebi o documento orientador relacionado a minha disciplina, eixos e habilidades e busquei sozinha planejar e organizar as aulas ao longo do ano (P23)”. Outro profissional docente relatou que “houve a discussão do material enviado pela prefeitura de Uberlândia à época, depois montei o currículo da maneira que melhor encontrei (P2)”.

Perguntados sobre quais as principais dificuldades ou problemas encontrados no início da implementação do BNCC e sobre como estas foram enfrentados, uma parcela

significativa dos docentes e gestores mencionaram, como uma das principais dificuldades, aspectos referentes à relação dicotômica existente entre a teoria, ou seja, o que foi preconizado pelo documento, e a prática, a realidade escolar.

Um docente expressou como dificuldade a “[...] distância entre as discussões a nível nacional com a realidade da escola local (P4)”. Existe, na BNCC, segundo um dos docentes “[...] uma padronização que interfere na criatividade e na própria experiência do professor no que diz respeito à tomada de decisões e rumos a serem adotados (P12)”.

Foi mencionado por um dos professores, como uma das dificuldades para o início de implementação da BNCC nas escolas, o despreparo e a ausência de conhecimento sobre a BNCC como política educacional por uma parcela significativa dos professores, o que se considerou como um dos motivos para o desconhecimento da BNCC:

Isso ocorre pelo fato que dentro da escola, todos os profissionais em geral, já andam trefados demais com tanta demanda, rotina do trabalho, que colabora com essas informações sobre o referido tema. Acaba por continuar a prática que já era feita (P19).

A extensa jornada de trabalho com cargas horárias elevadas, conforme visto no 76, sobre a autodeclaração das horas de aula semanais, foi um dos fatores que dificultam o trabalho docente e de igual modo a participação efetiva no processo de construção e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, igualmente se observou, na resposta de outro professor (P13), que a sobrecarga de trabalho docente nas escolas é um dos fatores que tem ocasionado dificuldades para a compreensão da BNCC.

Retomo, a esse propósito, a segunda seção desta tese, ou seja, o descrito por filósofos como Marx (2007) sobre a exploração e a alienação do trabalho, e por Han (2017), que descreveu como a intensificação das jornadas de trabalho tem acometido os indivíduos ao cansaço e à depressão ao mesmo tempo em que os impede de terem tempo para se aperfeiçoarem em suas profissões.

Outro docente destacou, como um dos problemas para a implementação da BNCC nas escolas, as “[...] dificuldades de [se] colocar em prática todos os pontos previstos na BNCC, devido à complexidade dos conteúdos que, de certo modo, não condiziam com a realidade das instituições (P3)”. Na mesma linha, do que foi relatado pelo professor (P6):

As dificuldades pairando em torno do estudo e apropriação dos conhecimentos pertinentes ao novo documento norteador. Tanto é que atualmente ainda percebo uma falta de sintonia entre as pretensões das escolas quanto aos que deve ser adotado da BNCC. O enfrentamento se deu por meio de estudos autônomos, o que para mim não é o ideal, tendo em vista a essencialidade do trabalho coletivo nas unidades escolares (P6).

O relato acima apresentou, mais uma vez, a perspectiva individualista como um dos problemas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ausência de um trabalho coletivo e participativo nas unidades escolares, com a finalidade de enfrentar o desafio de se colocar em prática esta política. Há, segundo o professor supracitado, dificuldades no estudo e na apropriação dos conhecimentos relacionados a esta política educacional.

Também foi citado como um dos problemas que dificultaram a implementação da BNCC, a pandemia de Sars Covid 19, que resultou na paralisação do ensino presencial e na adoção do ensino remoto, contribuindo para a defasagem de aprendizagem dos estudantes. Em relação à forma na qual os docentes enfrentaram as dificuldades, apenas um respondeu que “[...] o enfrentamento se deu por meio de estudos autônomos, o que para mim não é o ideal, tendo em vista a essencialidade do trabalho coletivo nas unidades escolares (P6)”.

Por outro lado, os gestores apontaram, como dificuldades à implementação da BNCC, a “[...] resistência do corpo docente frente aos diversos temas transversais (G3)”, que foram enfrentadas segundo o mesmo gestor entrevistado a partir de “conversas nos módulos, conscientização (G1)”.

A resistência dos profissionais docentes em face da implementação da BNCC também pode ser constatada como dificuldade à sua implementação, no depoimento de outro gestor, que relatou a “[...] dificuldade em organizar os encontros com as equipes de professores da mesma área, [motivada] pela ausência de professores nas formações (G4)”.

Entre as razões da resistência dos professores à implementação de políticas educacionais como a BNCC, que impactam no ambiente escolar, incluem o descrédito e a suspeição por ações e medidas político-pedagógicas que não passam efetivamente pela participação de professores, estudantes e comunidade escolar, o que está em conformidade com o exposto na seção 2 deste trabalho, quando Cássio e Catelli Jr. (2019) colocaram em dúvida a participação efetiva dos profissionais de educação no processo de construção dessa política. Além disso, a carga horária de trabalho e as tarefas diárias no ambiente escolar é condicionante para participação efetiva dos professores.

Observou-se, ainda, a ausência de efetividade e de participação dos docentes no processo de construção e implementação da BNCC, apontada por gestores como um dos fatores que dificultam o processo de implementação da BNCC na RME. Essa resistência por parte dos professores referente à implementação de políticas públicas, inclusive da BNCC, é uma das questões que merece investigação aprofundada.

Ainda, em relação à essa resistência, Vieira, Neto e Antunes (2015) refletiram sobre os desvios de comportamento dos professores como forma de resistência aos modelos de gestão. Para esses pesquisadores, a resistência é compreendida

No contexto das instituições de ensino, a ausência de discussão e de construção coletiva referente a projetos de mudança nas práticas institucionais pode se tornar terreno fértil para comportamentos de resistência, [pois] professores não são agentes passivos frente a propostas de mudança nas práticas do trabalho. Daí a necessidade de se investigar a resistência como elemento constitutivo da dinâmica organizacional, por sua vez complexa, mas rotineira, em seus diferentes – e talvez ainda por se identificar – níveis, bem como seus condicionantes materiais, ideológicos, pedagógicos e institucionais. Professores podem, ao mesmo tempo, resistir e colaborar? (Vieira; Neto; Antunes, 2015, p. 753).

Considera-se, igualmente, na visão dos pesquisadores supracitados, que a resistência dos docentes é resultado da imposição de práticas de ensino e de avaliações padronizadas que seguem critérios exclusivamente quantificáveis. Além disso, o sistema de vigilância e controle do trabalho docente constituem um tratamento indigno, que leva aos atos de resistência (Vieira; Neto; Antunes, 2015, p. 753).

Portanto, talvez por esses motivos, quando questionados sobre o envolvimento dos professores na implementação da BNCC, as respostas foram evasivas. Foram apurados em 30% das respostas a afirmação de que os professores não se recordavam de ter participado e, por este motivo, não saberiam informar.

Um dos professores relatou que “[...] uma parcela pequena realmente se comprometeu a realizar a mudança (G4)”. Nessa mesma linha, outro docente nos respondeu que “[...] a direção da escola deu total liberdade para os professores de cada segmento montarem seus currículos de acordo com a BNCC (G1)”. Essa última resposta corrobora a percepção de que a participação do corpo docente se pautou apenas em seguir as normas e as regras estabelecidas para a implementação, visto que aparenta ter sido negligenciada a

construção de um trabalho coletivo e aprofundado sobre a implementação da BNCC nas escolas.

Observou-se, na percepção dos gestores acerca da participação dos docentes na construção e implementação da BNCC nas escolas municipais como algo contraditório, na medida em que consideraram ser a resistência e a ausência de participação desses docentes em reuniões os fatores que dificultavam a implementação da BNCC; ao mesmo tempo, analisaram que a participação dos professores “foi uma boa participação (G2)”. Outro gestor de educação considerou que “[...] de uma maneira geral, o corpo docente se empenha para cumprir aquilo que está designado (G3)”.

No que se refere à participação da comunidade escolar no processo de implementação da BNCC, na visão de um dos professores considerou “a participação da comunidade foi satisfatória, atingindo um percentual dentro do esperado (P5)”. Contraditoriamente, a ausência da comunidade escolar nas discussões sobre a BNCC foi notável e sentida por docentes e gestores da RME/UDI. Com exceção do relato acima mencionado, o envolvimento da comunidade escolar foi considerado pífio, como evidenciam os relatos de três professores:

“[...] Não houve uma participação efetiva da comunidade, apesar das tentativas da escola (P6)”;

“[...] Acredito que nenhuma, o governo e seus representantes idealizaram e implementaram em todas as escolas, onde cada uma deveria fazer suas adaptações necessárias conforme a realidade da comunidade escolar atendida (P18)”

“[...] Não acredito que tenha ocorrido participação (P23)”.

Concomitantemente, os gestores em educação também relataram que não houve a participação da comunidade escolar no processo de formulação, implementação e avaliação da BNCC. Um dos gestores considerou que houve “[...] pouca participação da comunidade, assim como é baixa a participação em reuniões na escola (G2)”.

Chamou-nos bastante atenção, nas respostas dos professores de Educação Física e dos gestores da RME/UDI, apenas um (P5) afirmar ter sido satisfatória a participação da comunidade escolar no processo de implementação da BNCC.

No documento denominado de Diretrizes Curriculares Municipais (2020, p. 40), a Secretaria Municipal de Educação reafirmou, conforme preconiza a LDB n.º 9394, as

responsabilidades da família e da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo. Nesse mesmo documento, a participação da família no ambiente escolar é considerada importante para o processo de formação do aluno.

De acordo com Paro (2016), a falta de participação efetiva da comunidade é um dos obstáculos para estabelecer um modelo de gestão escolar democrática. Assim como outros serviços públicos sob responsabilidade do Estado, a qualidade da educação requer um monitoramento e controle democrático, uma vez que esses espaços são frequentemente dominados por hierarquia e burocracia (Paro, 2016, p. 23).

Em relação ao nível de conhecimento a respeito do BNCC, observou que n=14/60% das respostas dos professores mencionaram possuir um conhecimento “bom” a respeito da BNCC, enquanto n=3/13% responderam que o conhecimento era satisfatório, apenas n=6/26% professores optaram em responder que não sabiam dimensionar ou não tinham condições de responder à questão. Chamou-nos a atenção o fato de que nenhum professor considerou ter um conhecimento “excelente” sobre a BNCC.

Nesta mesma questão, direcionada aos gestores de educação, 3/75% responderam não ter conhecimento suficiente a respeito da implementação da BNCC para área de Educação Física. Apenas um dos gestores declarou ter conhecimento satisfatório da BNCC.

Quando perguntado sobre quais foram ou estão sendo as possíveis implicações práticas da BNCC nas atividades de Educação Física Escolar e na realidade escolar, obtivemos relevantes contribuições dos educadores. Um dos docentes considerou que:

É lenta a introdução daquilo que exige a BNCC, ainda ocorre processo de adaptação e organização para adequar aulas as habilidades exigidas. Este ano, 2022, houve tentativas de adequação, algumas frustradas devido a fatores diferentes, espaço de trabalho na escola, materiais e questões sobre as relações em casa uma das turmas, a exemplo da indisciplina, fator que corrobora com o atraso da exequibilidade do planejamento (G24).

Para outro docente entrevistado, “[...] a mudança da Educação Física para a área das Linguagens trouxe uma mudança de paradigma que abriu novas possibilidades de entendimento enquanto área de conhecimento e seu objeto de estudo (G5)”.

Outro educador apontou para as desigualdades e precariedades das escolas:

[...] apesar da dificuldade na adaptação prática com a realidade da escola e comunidade atendida, mesmo assim há esforços para minimizar os desafios, pois até mesmo a cultura do alunado e precarização de recursos pedagógicos não permitem tantas mudanças (G27).

Em relação ao desprestígio da Educação Física no contexto escolar, um dos educadores salientou que:

[...] a Educação Física é um componente curricular, ou melhor, uma disciplina, tendo em vista faltar a “interlocução” com os demais componentes, não possui status suficiente para ter a preocupação por parte dos dirigentes das instituições de ensino. Portanto, acredito que a Educação Física fica jogada em um canto da escola. Se não der problema, já está bom. Esse parece ser o pensamento dos dirigentes (G7).

Observou-se a valorização da Educação Física nas últimas décadas, conforme mencionado por um professor, que afirmou:

[...] a metodologia e objetivos da Educação Física passaram por muitas mudanças nas últimas décadas. Se, antigamente, o foco era em atividades práticas e os alunos mais habilidosos eram privilegiados, hoje, essa disciplina está democratizada, solidária e com forte influência teórica (P10).

Percebeu-se, ainda, na argumentação de um dos gestores de Educação, a preocupação quanto à BNCC no que diz respeito às atividades de Educação Física. Na percepção desse entrevistado, a adoção dessa política tem transformado a escola em um contexto voltado para a formação politécnica. De fato, o posicionamento do G1 em relação aos currículos de formação pautados em competências e habilidades técnicas atendem aos interesses mercadológicos e à economia de mercado, como visto nas seções 1 e 2 dessa tese; trata-se de um problema que requer a atenção dos profissionais de educação.

Em relação à percepção dos docentes sobre a realidade da escola antes e depois da implementação da BNCC, observa-se na resposta de um dos professores:

[...] a BNCC não veio para “salvar” a educação, acredito que é só mais uma medida política educacional para diminuir a discrepância educacional que sempre existiu de uma escola para outra, de um estado para outro. Na minha visão periférica, na minha unidade escolar, não percebi muita mudança, apenas ajuste no calendário bimestral com a organização dos conteúdos apenas (P8).

Há, no entanto, aqueles que nutrem um sentimento de que a BNCC trará bons frutos à sociedade brasileira; é que diz o relato de outro educador:

“[...] sinto que pouco mudou, embora acredite que a BNCC seja um avanço como documento guia para orientar o trabalho do professor. Mas não basta pura e simplesmente determinar o documento garganta abaixo sem que os professores passem por um processo de apropriação dos objetivos da BNCC (P14).

Embora a BNCC busque desmitificar a ideia de ser um currículo, uma parcela significativa de professores, 60% do total, veem, nesta política educacional, orientações importantes para o direcionamento das aulas, conforme citado por um dos educadores: “[...] os professores que não tinham um currículo passaram a ter uma sequência de trabalho (P4)”.

Sobre as mudanças oriundas da implementação da BNCC, outro docente considerou que

[antes da BNCC] a escola tinha um currículo próprio, o qual teria que ser adequado devido às novas competências e habilidades que os educandos deveriam aprender no contexto geral da educação, sendo permitida adequação conforme as especificidades de cada região (P11).

Nesse quesito, para um dos gestores, a escola tem se transformado ao longo dos anos, embora não especifique as mudanças que ocorreram; este profissional relata que a implementação tem ajudado no processo de transformação, que antes seguia as Diretrizes Curriculares Municipais (G1).

Em relação ao questionamento sobre até que ponto a BNCC foi colocada em prática na realidade escolar, na percepção dos docentes, a maioria dos participantes considerou ser muito cedo para conclusões definitivas. Um dos professores afirma que “[A BNCC] ainda está incipiente, os professores estão na tentativa de implementação, mas há um caminho longo ainda até sua efetivação na Educação Física escolar nas escolas em que atuo (G13)”.

Observou-se certa incredulidade em relação à colocação em prática da BNCC, na visão de um dos educadores, devido à resistência dos profissionais de educação diante de mudanças político-pedagógicas no contexto escolar ainda permanecerem e porque “[...] ainda existem tentativas de manutenção daquilo que já havia sido feito, não posso afirmar com

certeza, mas acredito que existam colegas que não seguem ainda a diretrizes pedagógicas traçadas a partir da BNCC (G6)”.

Há de se destacar, igualmente, nas respostas de alguns dos pesquisados, a consideração da possibilidade de superar os problemas e alcançar resultados significativos a partir da implementação da BNCC. Conforme mencionado por um desses docentes “[...] a BNCC está em processo de implementação, pois devido ao Covid, houve a necessidade de repensar as práticas, as quais ficaram comprometidas devido ao distanciamento social (G12)”.

Observou-se que uma parcela significativa dos docentes, 70% das respostas, acredita que as metas previstas pela BNCC estão sendo cumpridas de forma parcial. Há, portanto, desafios ainda a serem superados, por exemplo, um dos docentes de Educação Física considerou que:

o seu “trabalho [tem sido realizado] de forma adaptada às realidades de escolas em que leciona, levando em consideração o perfil da escola, dos estudantes, a infraestrutura oferecida e os poucos materiais que são disponibilizados (G3).

Quanto à avaliação realizada pelos professores e gestores de educação sobre o processo vivenciado para a construção e a implementação da BNCC, identificou-se a presença de posicionamentos ambíguos por parte dos profissionais da educação. Para 30% dos questionados, a implementação da BNCC é vista como “algo ruim, no sentido de um processo vago, vazio, como se não houvesse confiança e interesse pela nova BNCC (G6)”. Outro educador argumentou que “acredito que foi precário, faltando uma participação melhor e maior dos docentes, bem como a adequação dos conhecimentos preconizados no documento mais aproximados da realidade brasileira e regional (G16)”.

Entre os educadores da pesquisa, há aqueles que carregam um sentimento de otimismo em relação às possibilidades da implementação da BNCC, cerca de 30% dos respondentes consideram a BNCC satisfatória ou boa, como afirmado por um dos gestores: “a BNCC surge com o objetivo de buscar a equidade do ensino, visto que a diversidade cultural interfere diretamente na educação (G8)”.

Dentre os limites e as possibilidades de realização efetiva da BNCC nas escolas de educação fundamental da RME/UDI, observa-se, nos relatos de professores, que a implementação e a eficácia da BNCC são ainda uma incógnita, ou seja, trazem dúvidas a

respeito do real alcance da BNCC enquanto política educacional. Foi assim um dos relatos que ressaltou:

[...] a forma como a BNCC foi elaborada, sem a participação de professores, de forma autoritária, ao que tudo indica para padronizar, engessar conteúdos para o treinamento para as avaliações externas, torna a realização prática limitada. A possibilidade de sucesso passa pela participação efetiva do professorado no processo de construção do currículo, com base em fatores que são ignorados pelo documento (G1).

A complexidade do documento e o despreparo do profissional docente são mencionados como fatores que interferem diretamente na prática escolar. Observa-se a preocupação por parte dos docentes em romper com os entraves burocráticos em relação à BNCC, segundo argumentou um dos docentes:

O conhecimento, para além do burocrático, dos professores sobre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Municipais dificulta a sua realização à medida que, para alguns, na prática a mudança foi mais burocrática que político-pedagógica, uma vez que não refletiu em uma mudança na aula do professor, mas somente em como ele preenche os documentos, oficiais ou não, e nas novas nomenclaturas, áreas de conhecimento e objetivos de aprendizagem (P8).

Observou-se, assim, o entendimento da importância da BNCC enquanto política pública. Um dos educadores considerou que

[...] os limites são as políticas públicas efetivas que possam garantir todos os recursos (financeiro, humano, estrutural) necessários para o bom e belo trabalho do professor, permitindo condições ideais de trabalho para exercer sua função com qualidade e de forma significativa para o aluno. Possibilidades são os esforços diários que os profissionais têm em minorar os desafios com os recursos que são oferecidos (G11).

Na mesma linha, um professor relatou que:

[...] acreditar o que o documento da BNCC deva ser estudado pelos profissionais da área a fim de reorganizarem a BNCC e, a partir daí, elaborarem um documento próprio condizente com a realidade de Uberlândia. Melhorar a infraestrutura das escolas e a oferta de materiais para que os conhecimentos trabalhados sejam de fato experimentados (P16).

Outro fator relevante foi a menção feita por um dos professores quanto à necessidade de que o “documento deva ser estudado pelos profissionais da área, a fim de reorganizarem a BNCC e, a partir daí, elaborarem um documento próprio condizente com a realidade de Uberlândia (P7)”. Outro docente considerou que “[...] ademais é preciso melhorar a infraestrutura das escolas e a oferta de materiais para que os conhecimentos trabalhados sejam de fato experimentados (P5)”.

Em relação às respostas dos gestores de Educação sobre quais seriam os limites e as possibilidades de realização efetiva da BNCC nas escolas de educação fundamental da RME/UDI, um dos gestores apontou para a resistência dos profissionais à BNCC, que limita as possibilidades da BNCC, enquanto outro gestor de educação considerou que “não há limites para a BNCC e sim possibilidades de melhorar o processo com formações voltadas para o tema (G6)”.

Indagados sobre qual a visão a respeito da BNCC como peça essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, para parcela significativa dos docentes houve a consideração de que “apesar da BNCC, contemplar todas as especificidades da Educação, ela esbarra nas políticas públicas que não investem no setor, limitando a prática docente e trazendo prejuízo para o processo ensino-aprendizagem (P14)”.

Outro docente argumentou que:

uma BNCC elaborado de forma democrática, sem estar presa a um processo de avaliação como principal objetivo, colaboraria para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Isto porque só se aprende a agir com justiça, democracia e respeito à diversidade por meio de formação que siga esses preceitos por meio de sua prática realizada no cotidiano escolar (P9).

Na concepção desse professor “não se ensina aquilo que não se pratica, as relações na escola estão alicerçadas com base na hierarquia, o que vem tem que ser seguido, assim como a própria BNCC (P9)”.

Constata-se que os docentes de Educação Física da RME têm assumido um posicionamento crítico sobre a BNCC como peça essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como visto neste relato de um dos docentes:

Tenho uma visão pouco “romantizada” com as políticas públicas direcionadas à educação, pois nesta não percebo uma dedicação real para mudar a realidade do ensino-aprendizagem das crianças. Então, nesse

sentido, a BNCC como havia dito antes, foi somente um meio de uniformizar a educação do país sem muitos ganhos educacionalmente falando (P19).

Diferentemente da percepção do P19, outro educador considerou que “a BNCC traz avanços ao deixar possibilidades para que as necessidades de cada escola sejam contempladas dentro do currículo, isso aproxima o aluno do seu objeto de conhecimento, sendo um facilitador do processo de construção do conhecimento (P11)”. Essa leitura oculta a complexidade e os desafios que a implementação da BNCC pode trazer para as escolas, no que diz respeito a diversidade de realidades e recursos disponíveis que torna a adaptação do currículo um desafio constante, exigindo um esforço conjunto de gestores, professores e comunidade escolar.

Observou-se, em respostas dos professores, menções de que a BNCC seria, em tese, bastante importante pois, segundo estes, “serviria de parâmetro a ser seguido pelas escolas, e com isso cria-se uma condição de melhora na qualidade da educação dos alunos. Com esse aumento [de qualidade] com certeza podemos ter uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva (P15)”.

Essa percepção aparenta similaridade em relação ao que foi constantemente defendido por grupos ligados ao modelo empresarial e grupos conservadores, de que os problemas na educação devem ser solucionados a partir de parâmetros de racionalidade técnica a ser seguido pela escola, pelos professores e alunos, sem levar em consideração a falta de infraestrutura, as desigualdades sociais e de condições de trabalho profissional. A ausência de um debate qualificado sobre essas questões fundamentais acaba por perpetuar um ciclo de precariedade no sistema educacional, impedindo avanços significativos e uma verdadeira transformação na qualidade do ensino.

É crucial que se promova uma reflexão profunda e abrangente sobre as raízes dos problemas educacionais, considerando não apenas aspectos técnicos, mas também sociais, econômicos e culturais. Somente assim será possível construir uma escola mais inclusiva, justa e eficaz para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, um professor considerou que a BNCC poderia ser uma peça essencial para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, *“mas precisa ser vista como base e não como totalidade do currículo”* (P12).

Observou-se que os gestores de educação demonstraram a mesma preocupação a respeito da possibilidade da BNCC se tornar uma peça essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Um dos gestores fez a seguinte ponderação: “se implementada de forma integral e correta, há formação integral de futuros estudantes e entendedores da BNCC (P13)”. A expectativa é que a BNCC possa, no futuro, promover mudanças na educação, conforme argumentado pelo gestor escolar: “entendo que é um processo de construção e reconstrução que todos os profissionais envolvidos devem conhecer, dialogar, melhorar e se adaptar para realidade que vivem (G7)”.

Finalmente, foi perguntado aos gestores e professores sobre quais seriam as recomendações e sugestões à implementação da BNCC e seu respectivo processo de avaliação. Observa-se, nas respostas obtidas, a preocupação de que ocorra mais discussões e debates com a participação dos profissionais de educação, conforme foi mencionado por um dos educadores, que afirmou:

Ser necessário debater e problematizar sobre a BNCC, professores precisam estar atentos aos reais objetivos e intenções. A falta de interesse e diálogo sobre a BNCC facilita o sucesso dos interesses de padronizar e tirar do professor a autonomia e importância que este tem no processo de ensino aprendizagem (P1).

Na mesma linha, outro professor argumentou a necessidade de que:

“[...] as discussões sejam aprofundadas na escola, com relação às bases teóricas refletidas no documento, para que os professores entendam para além do que deve ser feito, o porquê fazer, qual o projeto de sociedade, mundo e de homem que está explícito, ou implícito, dentro da BNCC (P14)”.

Como aconteceu em tantos outros momentos da pesquisa, uma preocupação de grande parte dos professores foi com o surgimento de espaços voltados para estudo e debates mais aprofundados a respeito dos projetos e programas educacionais, como mencionado por estes docentes:

- a) Criar possibilidades de estudo da BNCC por parte dos profissionais que atuam na área (P4);
- b) A partir da BNCC, criar um documento adequado à realidade da cidade e suas respectivas unidades escolares (P12);

- c) Estabelecer mecanismos avaliativos, reais, de implementação e execução do documento (P3);
- d) Adequar as unidades escolares com a infraestrutura necessária para as aulas de Educação Física;
- e) Municar as unidades escolares de materiais necessários para que as aulas sejam efetivas (P15).

Vale destacar a recomendação de um dos educadores, que considerou “primeiramente, deve-se garantir o que diz a LDB e PPP das escolas para, assim, pensar numa DCN/BNCC dentro da perspectiva educacional e, só assim, depois uma possível avaliação positiva (P2)”.

Os gestores de educação sugeriram como recomendações relacionadas com a implementação da BNCC e seu respectivo processo de avaliação, “que tivessem um tempo escolar para avaliação coletiva do processo [de implementação]” e “a realização de cursos, atividades e seminários para capacitar todos os profissionais de forma integral (G3)”.

Apresento, a seguir, algumas considerações finais sobre esta pesquisa e trabalho acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início dos trabalhos de orientação para a elaboração dessa pesquisa e tese de doutorado foi solicitada uma investigação prévia sobre o significado de uma tese de doutorado e os princípios epistemológicos nos quais se centram o objeto de estudo. Estas questões nos instigaram na realização de uma revisão histórica-política e social sobre o sentido-significado atribuído à palavra “tese”, em autores referendados como Aristóteles, Descartes, Umberto Eco, Marx, Kant, entre outros.

Mais do que buscar respostas exatas do significado de uma tese de doutorado, busquei compreender quais as implicações de um trabalho acadêmico podem reverberar na vida das pessoas e da sociedade. A partir desse estudo, a minha percepção é de que tese é um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade. Realidade esta, em constante construção, marcada por imperfeições e contradições, sujeita a interpretações e questionamentos por parte daqueles que compartilham da preocupação com um tema importante – a BNCC e suas implicações nos currículos de formação humana.

No decurso deste trabalho, busquei responder qual seria a visão de gestores e professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Uberlândia/MG quanto aos limites e possibilidades da concepção e práxis da BNCC na realidade escolar, e sua política de implementação na Rede Municipal de Educação, a qual agradeço imensamente pela generosidade e confiança no trabalho realizado.

Para responder a esta indagação, analisei os dados coletados na primeira fase da pesquisa, no que se refere ao estudo teórico das relações entre Estado, Mercado, Capital e Educação no contexto da sociedade capitalista, que me permitiu identificar, como discutido na Seção 1, desde a sua origem, como o capitalismo tem influenciado as interações humanas e sociais, baseadas na competição, exclusão, seletividade, negligenciando a importância do trabalho coletivo em prol do bem comum em detrimento do individualismo e da estratificação social. Portanto, o modelo socioeconômico capitalista se configura como uma lógica perversa que exerce influência sobre o modo de pensar e agir das pessoas, independentemente do lugar onde todos vivem; sem exceção, estamos subordinados a esse modelo.

De igual modo, na atualidade, os países-membros da OCDE têm sido impelidos a adotarem mudanças tecnológicas e curriculares, a exemplo da adoção de “currículos por competência”, que partem da aprendizagem focada em habilidades e competências em

detrimento de uma formação humana voltada para cidadania, autonomia, criticidade e transformação do mundo em um lugar melhor para se viver.

Ainda naquela primeira seção, identificamos que a Globalização e o Neoliberalismo acentuaram ainda mais as desigualdades sociais, na qual a implementação de políticas públicas no contexto neoliberal têm sido “válvulas de escape” para minimizar as constantes crises do capital, ao mesmo tempo em que se tornaram, no campo educacional, uma forma de controle e monitoramento dos sistemas educacionais em várias partes do mundo, incluindo o Brasil, que passaram a adotar o modelo de currículo por competência, caracterizado por uma tendência neoliberal, visando preparar as crianças e jovens, desde cedo, para ingressarem no mundo do trabalho, dotando-os de habilidades e competências, ao mesmo tempo, privando-os de uma formação humana para a vida (Krawczyk, 2019; Mészáros, 2009; Marx, 2007; Ianni, 2008).

A segunda seção teve como objetivo estabelecer a correlação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o panorama global. Interessou-nos refletir sobre o contexto em que essa política foi discutida, a polarização das discussões acerca da concepção, formulação e implantação da BNCC, protagonizada por dois grupos distintos, com posições políticas e ideológicas bem definidas em relação ao projeto de formação humana, de mundo e sociedade. Não por acaso, ao longo dessa investigação sobre como sucedeu o processo de homologação da BNCC, identificamos o interesse durante todo o processo de tramitação dessa política por parte de representantes ligados a grupos conservadores (igrejas das mais diversas denominações), fundações e representantes de empresas com estreito vínculo com o mercado editorial.

Esta questão levou autores como Macedo (2016), Cássio e Catelli Jr. (2019), Vilaço e Grande (2019) e Carreira (2018) a criticarem de forma veemente o processo de concepção, elaboração e implementação da BNCC, revelando que essa política foi desenvolvida de forma fragmentada e não contou com a participação efetiva dos profissionais de educação. Não devemos confundir consultas, acessos e sugestões com debates de ideias e posições alicerçadas epistemologicamente, que não foram supostamente levadas em consideração, nem tampouco exaustivamente discutidas no âmbito da sociedade.

Conforme expressado por Freire (1996), a ideologia “opaciza” a nossa própria capacidade de analisar e refletir sobre a realidade; por exemplo, se a BNCC como uma política educacional reduzirá as desigualdades de aprendizagem entre os alunos, ou se, ao

contrário, se tornará uma maneira de restringir o que deve ser ensinado e aprendido, transformando os alunos não em protagonistas, mas em servos do capital.

No presente trabalho, foram identificadas certas semelhanças entre a organização e a estrutura da BNCC e os processos de capacitação técnica exigidos no ambiente corporativo, conforme discutido no tópico 2.6 em que são apresentados os termos *hard skills* e *soft skills*.

É inegável a importância de se pensar na educação para o trabalho, atividade humana essencial para a construção da sociedade, mas o que está em jogo é como se configura a exploração da força de trabalho, pois dotar os alunos de habilidades, competências e conteúdos mínimos apresenta o risco de uma educação ainda mais deficitária, sem perspectivas crítica e emancipatória.

Ainda na seção 2, houve a preocupação de problematizar o que pode implicar, para a sociedade, uma educação baseada em “currículo de competência” como a BNCC. Surgiu no tópico 2.6 a necessidade de analisar e refletir sobre o pensamento contemporâneo do filósofo coreano Han (2017), que afirmou que vivemos numa “Sociedade do Cansaço”, em que somos levados a pensar que somos “chefes de si mesmos”.

Como descrito na seção introdutória deste trabalho, atribuiu-se como sentido-significado ao “capital”, o termo “chefe; cabeça”, portanto, a “sociedade do cansaço” se configura como sendo uma sociedade capitalista, neoliberal, desigual, patriarcal, autoritária e extremamente desumana com os menos favorecidos, impedindo que estes possam vislumbrar um futuro melhor. Futuro este, conforme descrito na seção 4, por Marx (2007), em que há cidades como “lugar” de realização dos desejos e angústias humanos.

Na seção 3, considerou-se analisar e discutir a Educação Física na BNCC a partir de sua inserção na área da Linguagem, apresentando inicialmente um breve histórico sobre as transformações da Educação Física e sua intrínseca relação com a história humana. Considerando, ainda, o sentido-significado atribuído à Educação Física, bem como o modo como tem sido entendida como cultura do movimento corporal, acrescido de críticas por parte dos profissionais de Educação Física (Finck, 2011; Neira, 2017; Martins, 2021).

Como identificado na seção 4, dividida em duas partes, a primeira parte apresenta os dados demográficos da cidade de Uberlândia/MG, sua riqueza e seus problemas de ocupação e uso do solo, a falta de oportunidades de emprego e a necessidade de sobrevivência, obrigando a população a buscar os chamados trabalhos temporários ou subempregos, que vendem sua força de trabalho sem garantias trabalhistas e perspectiva alguma de melhoria de

vida, situação encontrada em diversas regiões do planeta, como destacado no relatório da Oxfam (2023), que identificou o aumento da pobreza e da miséria em diversas partes do mundo atual. Comprovar, por meio de dados, essa realidade, não exigiria muito esforço de investigação, pois podemos observá-la diretamente em nossa cidade, Uberlândia-MG, analisando o modo como são tratados os moradores em situação de rua, os sem-teto, os sem-terra, os imigrantes, os motoristas de aplicativos e as crianças e jovens que vendem doces e balas nos semáforos e nos ônibus para sobreviverem ao processo de desumanização causado pela crise do capital, que se utiliza da implementação de políticas públicas com o intuito de minimizar os problemas sociais Bicalho, 2022; Sousa e Moura, 2000).

A quarta seção analisou, também, as políticas de educação na RME/UDI que se desenvolveram a partir de dois contextos políticos e ideológicos distintos, cada um com suas próprias perspectivas. O primeiro contexto foi influenciado, em 1991, pela abordagem crítico-histórica da educação, o qual, mesmo com as inúmeras tentativas de interferências por parte dos governos municipais e das correntes conservadoras, provocou transformações significativas no modo de pensar e agir dos profissionais de educação. Por mais que se possa pensar que a perspectiva histórico-crítica de educação tenha sido “abolida” por meio de uma reorientação curricular, o impacto dessa perspectiva permanece presente na visão dos professores da RME/UDI a respeito das políticas educacionais implementadas no município.

Nesse sentido, considera-se necessário retomar os princípios pedagógicos e emancipatórios propostos por autores como Paulo Freire (1996), que destacaram a importância da formação do educador democrático, cuja tarefa é desenvolver e “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” por meio da rigorosidade metódica (Freire, 1996, p. 36). Ademais, o educador afirma:

Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses. O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a ser elas mesmas, na produção de situações dialógicas (Freire, 1996, p. 36).

Como resultado da análise realizada, foi possível identificar que a BNCC não foi vista pelos docentes como uma política pública educacional, mas como uma ação técnica desprovida da possibilidade da realização de uma leitura político-pedagógica mais ampla junto à comunidade escolar, mais um instrumento norteador de uma revisão curricular que, acompanhado de outros documentos legais, foi utilizada, em grande parte, para respaldar princípios político-pedagógicos já existentes.

Esta tese de doutorado partiu do pressuposto inicial de que, enquanto política educacional que deveria visar à melhoria da qualidade da educação e o combate às desigualdades e iniquidades inerentes ao sistema de ensino do país, a BNCC tornou-se, a partir do governo Temer, um instrumento configurado para servir, sem dúvida, aos interesses relacionados com a ideologia neoliberal que sustentou o modelo societário-capital retomado pelo poder econômico e político conservador do país, depois do impeachment perpetrado contra a presidenta Dilma Rousseff.

A análise dos processos que levaram à homologação final da BNCC, em 2017, na prática, mostrou a presença de uma política ancorada no desenvolvimento e na continuidade do Neoliberalismo, além de que a pesquisa de campo realizada mostrou que a construção da sua implementação na realidade escolar, além de não ser compreendida, parece não ter contribuído de forma significativa para garantir a equidade e a igualdade de oportunidades entre os estudantes da educação básica, apresentando-se como uma espécie de contrarreforma conservadora no ensino.

A BNCC, nos moldes de sua configuração, caracterizou-se, portanto, por perpetuar a ideologia dominante, tendo estreita relação com as transformações do sistema capitalista em curso. Diante do que foi apresentado nesta tese, a BNCC caracterizada por estar impregnada por valores neoconservadores e neoliberais, tende a atender principalmente aos interesses de empresários e da classe burguesa, à ingerência e à maior participação nas decisões da destinação de recursos públicos.

Em síntese, a presente tese aponta para a identificação de uma relação entre a BNCC e os valores e princípios neoliberais, considerando três vertentes possíveis: 1) a BNCC como instrumento neoliberal de preservação e manutenção da classe burguesa; 2) a BNCC como mercadoria, um produto que agrega valor e lucro para o mercado editorial; 3) a BNCC como mero documento norteador para a educação básica.

Resultados deste estudo indicaram ainda que professores e gestores inquiridos conceberam a BNCC como mais um documento ou guia norteador a ser seguido e incorporado as DCMs.

Com base no que foi exposto sobre a implementação da BNCC como política educacional, se não houver uma revisão e retomada das discussões sobre os rumos da BNCC, esta política educacional tornar-se-á inócua e continuará parte integrante do projeto societário-neoliberal, que atende política-ideologicamente aos interesses da sociedade burguesa, preservando assim, o *status quo* político, econômico e social. Isto, por si só, resultando ampliação das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes que certamente reduzirá as oportunidades daqueles que estudam em escolas públicas, em geral, considerados com menor poder aquisitivo.

REFERÊNCIAS

_____. CNE. CEB. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Brasília: 1990. _____. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

_____. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017. Acesso em: 20 mar. 2021

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: Acesso em: 26 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2021

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: **Anpae**, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.

ALMEIDA, A. S.; BICALHO, B.; ALMEIDA, D. N. de; ALVES, D. C.; ANDRADE, J. V. N.; CARVALHO, L. N. de; ARAUJO, R. C. V.; SOUZA, R. C. A. e; SANTANA, V. D.; GREGOLATE, V. O; PEREIRA, M. F. V.. Implicações Espaciais da crise urbana em Uberlândia-MG.dos espaços de valorização imobiliária às ocupações dos Sem Teto. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 287–312, 2019. DOI: 10.14393/OREG-v9-n3-2018-48494. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/48494>. Acesso em: 23 nov. 2023.

AMIN, S. Capitalismo, imperialismo e mundialização. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 15-36. *Educ. Soc.* 24 (84) • Set 2003 **Imagens & Palavras** v.24 n. 84 Set 2003.

ANTISERI, D; REALE, G. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: PAULUS, 1990. (Coleção filosofia).

APEL, Karl-Otto. Folha de S. Paulo. São Paulo, Domingo, 26 set 1999. Entrevista cedida por Karl-Otto a Luiz Felipe Pondé. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2609199905>.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARRETCHE, M. Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 33, n. 96, 2018.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUER, Adriana. Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais: contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI,

Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 281-294.

BAUMAN, Z. **Estranho à nossa porta**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BEAUD, M. **A história do capitalismo de 1500 até nossos dias**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BERNARD, L. M.; UCZAKL. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BICALHO, Beatriz. Segregação urbana em Uberlândia (MG): emergência das ocupações dos sem-teto. 2022. 252 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5322>BIGODE, A.

BITTENCOURT, M. C. A. A construção da figura política de Bolsonaro no El País: um exercício metodológico para análise sobre produção de sentido no jornalismo. **Galáxia** (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 43, jan.-abr., 2020, p. 168-187. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25532020143054>

BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction for to theory and methods**. Boston, Allyn and Bacon, 1982. pp. 27-30.

BOITO JR., A. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Revista Crítica Marxista**, n.50, p. 111-119, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_12_19.pdf. Acesso em: 20/10/2023.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria Geral do Estado**, 12. ed., São Paulo: Malheiros, 2012

BORGES, C. M. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. In: Congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 10, 1997, Goiânia. **Anais**. p. 773-785.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas de educação física. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005> acesso 08jan2021.

BRACHT, V. A construção do campo acadêmico educação física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a educação física? In: **Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física Belo Horizonte**, 1996, pp. 140-148.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992

BRAGA JUNIOR, F. V.; HILLESHEIM, B. O empreendedorismo de si e a Base Nacional Comum Curricular (BCNN): reflexões a partir do campo da Educação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-22, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20329.051. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20329>. Acesso em: 3 jan. 2024. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Emenda Constitucional nº. 59 de 11 de novembro de 2009. (...), dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BREMAEKER, F. E. J. A influência do FUNDEF nas finanças municipais em 2002. Série Estudos Especiais. **Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM)**, Rio de Janeiro, n. 59, dez. 2003. Disponível em: <http://www.ibam.org.br/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

BRITO, V. L. A. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 123-128.

BRUNO, L. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 13-42.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA (MG). Lei n. 11. 444 de 24 de julho de 2013: Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf. Acesso em 11 ago. 2023.

CÂNDIDO, Rita De Kássia. GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. RBPAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017

CAPELLA, A. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006. ISSN 1516-8085. Semestral.

CARA, D. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 123-145.

CARREIRA, D. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Org.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 59-84.

CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. In: RIBEIRO, M. R. D. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação**. Tese (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002a.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução: Lia Zatz. Brasília: Plano, 2002b.

CÁSSIO, F.; CATELLI Jr., R. (Org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTELLANI FILHO, L. A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. R. E. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **Katálisis**. v. 24, n. 2, 2021, UFSCAR. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/issue/view/3260>. Acesso em: 2 jan. 2022.

CATELLI JR, R. BNCC e a história na educação básica: um pouco mais do mesmo. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 181-194.

CEPES, 2021. Painel de Informações Municipais de Uberlândia - 2021: A COVID-19 em Uberlândia – 2ª Edição. Uberlândia-MG: Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico sociais/Instituto de Economia e Relações Internacionais/Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.ieri.ufu.br/cepes/publicacoes/Painel-de-Informacoes-Municipais>.

CEVIDANES, M. E. F. **A formação continuada nas diversas fases do processo da carreira profissional das professoras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 1996.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORREA, B. A base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 95-108.

CORTINAZ, T. **A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Tese (Doutorado em Educação). UFRS, 2019.

COSTA, M. F; MUELLER, R. R. As leis de diretrizes e bases da educação nacional: antagonismos, projetos em disputa e desdobramentos. v. 9 n. 3 (2020): **Criar Educação**. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i3.5708>. Acesso em 20 dez 2022.

COSTA, M. P.; DANTAS, R. M. **O resgate histórico da industrialização de Uberlândia**. 2014. Disponível em: Acesso em: 28 dez 2023.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. **Um acordo insólito**: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, out/dez. 2012.

DA SILVA E OLIVEIRA, Virgílio César; MEZZOMO KEINERT, Tania Margarete. A perspectiva sociocêntrica e a reconfiguração das principais políticas sociais após a constituição de 1988. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, vol. 10.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar/2002. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e Limite. **Revista Contrapontos**, vol. 19, n. 1, Itajaí, jan.-dez. 2019. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso: 14 jan. 2023

FERNANDEZ, R. N.; DA ROSA, T. C.; CARRARO, A.; SHIKIDA, C. D.; DE CARVALHO, Áurea R. E. S. F. Parceria público-privadas: Uma alternativa para a educação brasileira. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 52, 2019. Disponível em: [//www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/885](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/885). Acesso em: 14 fev. 2022

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>

FINCK, S.C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2ª ed, Curitiba:IBPEX, 2011.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. J. **Metodologia filosófica**. 2. ed. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONSECA, Daniel José Rocha; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Análise Discursiva Sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Anais da Semana de Licenciatura**, v. 1, n. 8, p. 46-50, 2017.

FONSECA, F. Dimensões críticas das políticas públicas. **Caderno EBAPE.BR**, v. 11, n. 3, p. 402-418, set./nov. 2013.

FRANCO, C. C. M. (2019). A Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 35(1), 261-273.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-

1114, out.-dez., 2014. scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jan. 2022.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

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

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução: Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-41.

GATTI, B. A. Políticas docentes: relações entre regulação da profissão, formação e trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 13-32, jan./mar. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

Gimeno-Sacristán, G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução: Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-81.

Gimeno-Sacristán, G; GÓMEZ, P. A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, UNESP, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GODOY, P. Categorias Marxistas e Análise do Processo de Valorização capitalista do espaço. **Formação** (Online), [S. l.], v. 25, n. 45, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/5512>. Acesso em: 25 nov. 2023.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico da Educação Física**. 2. ed. ver. Ijuí: Unijui, 2008.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 153-204.

GRANEMANN, Sara. Crise econômica e a Covid-19: rebatimentos na vida (e morte) da classe trabalhadora brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00305137. DOI: 10.1590/1981-7746-sol0030.

HECKERT, A. L.C; BARROS, M.E.B. DE; CARVALHO, S. V. Cidades e políticas públicas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 266-274, maio 2016.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Org.). *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça: GPP – GeR, Módulo I*. Rio de Janeiro: CESPE; Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. 2010.

HOBBSBORN, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789 -1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 3, n. 4, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/901>. Acesso em: 25 nov. 2023.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

IBGE, 2022. IBGE. Sidra: Banco de Tabelas Estatísticas. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/home/ipca/brasil> Acesso em: janeiro de 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

J. L. Base que base? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 123-145.

KARMEL, P. H. e POLASEK, M. **Estatística geral e aplicada para economistas**. 2.ed. São Paulo: Atlas. 1974.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1–9, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 26 nov. 2023.

KRIPKA, R. M. L., SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia** Volume 14 No.2 Julio-Diciembre 2015.

KUNZ, E. A relação teórica/prática no ensino/pesquisa da educação física. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, ano 7, n.8, p. 46-54, 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994.

LACERDA, M. B. O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zook, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Org.). *Políticas*

educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação. Goiânia: **Espaço Acadêmico**, 2018. p. 45-87.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis v. 10 n. especial. 2007, p. 37-45.

LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. In: RIBEIRO, M. R. D. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre a educação. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 123-145.

LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA, Cláudio. Território e sociedade no mundo globalizado. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, 2015.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, 2016.

MACHADO, G. B., 1968- Políticas públicas educacionais do Governo Federal nos anos de 2019 e 2020: uma análise dos fundamentos ideológicos. Universidade Federal de Uberlândia, Tese de doutorado. 2021

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Acesso em 12 fev.2021.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167. Acesso em 12 fev.2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 76–95, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p76. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MARTINS, A. **Educação Física: Reflexões e Práticas**. São Paulo: Moderna, 2022.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2007.

MARTINS, L. **O Estado capitalista e burocracia no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo 2007.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Tradução: Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2ª ed. São Paulo: BOITEMPO, 2009

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria, Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 9-29.

MINTO, L. W. Administração escolar no contexto da Nova República. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.140–165, ago. 2023.

MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 7-38.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Análise do sentido atribuído à Educação Física no documento “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação. **Teias**, v. 16, n.42, 223-249, abr./jun. 2015.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Educação Física e Ciências do Esporte: Intervenção e conhecimento (artigo). In: Congresso regional sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: jornada Pre-Combrace, 1. 1999, Campinas. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 17-37.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção Político Pedagógica**: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, PUC, São Paulo, 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico para a transformação da práxis na Educação Pública e na Educação Física Escolar. In: BERTONI, S; BOTELHO, R. G; MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física para além do cartesianismo**: reflexões para professores em form(ação). Campinas: Papirus, 2022, p. 41-72.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 159-181.

NOVAIS, G., SILVA, G. C.; NUNES, S. do C. N. (Org.). **Ações e Resultados da Educação**: Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016). Prefeitura de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação, 2016.

OLIVEIRA, G. A.; MUÑOZ PALAFOX, G. H. Análise de limitações e possibilidades para as pesquisas sobre políticas educacionais, considerando as abordagens positivista, fenomenológica e materialista dialética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, V. C. S.; KEINERT, T. M. M. **A perspectiva sociocêntrica e a reconfiguração das principais políticas sociais após a constituição de 1988**, 2016.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

PANIAGO, Maria C. S. (Org.). **Marx, Mézaros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lúács. 2012.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENAVES DE ALENCAR, G., de Lira Pereira, M. da G., Teixeira Pereira, T., Viegas de Oliveira, C. M., de Moraes, C. S., & Ota, G. E. (2019). A corporeidade e sua relação com a Educação Física escolar. **Leituras: Educação Física e Esportes**, 24(252), 154-164. Retirado de <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/856>

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

PIKETTY, T. A desigualdade não é econômica ou tecnológica: ela é ideológica e política. In: **Capital e Ideologia**. Seuil: Paris, 2019.

PIKETTY, T. **O Capital no Século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 19-42.

PINTO, J. M. de R. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 51-76.

PIROLO, A. L. A disciplina vôleibol nos cursos de licenciatura em Educação Física do Paraná: processo e conhecimento crítico-reflexivo? In: COSTA, V. L. de Menezes (org.). **Formação profissional universitária em Educação Física**. Rio de Janeiro: Central UGF, 1997.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e Classes Sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

RIBEIRO, C. V. S.; MANCEBO, D.; O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 192-207, 2013.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da Educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 55, p. 42-57, nov. 2001. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SADER, E. Hegemonia e contra-hegemonia para um outro mundo possível. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Org.). **Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 122-148.

SAETREN, H. **Implementing the third-generation research paradigm in policy implementation research: an empirical assessment**. Public Policy and Administration, v. 29, n. 2, p. 84-105, 2014.

SAID, Edward. **Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente**. Companhia das Letras, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J.T. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, M.; MARCON, D.; TRENTIN, D. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.3, p. 571-580, jul./set. 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia. Uberlândia, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SJOBBI, Thálita. ZANQUIM, Stivi Heverton. **Soft Skills: Habilidades e competências profissionais requisitadas pelo mercado empreendedor**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 09, Vol. 05, pp. 70-92. Acesso: em 23out2022: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/soft-skills>

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SINGER, Paul. **O capitalismo**: sua evolução, sua lógica, sua dinâmica. 10. ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SOARES, B.R.; MOURA, G. G. (Re)configurações urbanas do bairro Luizote de Freitas - *Uberlândia* (MG). **Sociedade & Natureza**. 12, 23 jun. 2000.

SOARES, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-194.

SOUZA, Celina. “Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, 2003. Disponível em: Acesso em: 26 maio 2023.

SOUZA, J. **A Elite do Atraso**: Da Escravidão à Lava Jato. Editora Leya, 2017.

SPÓSITO, M.E.B. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 1988.

TAVARES, José. Educação Empreendedora e Inovação: Reflexões sobre a relação entre educação e mundo do trabalho. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 25-39, 2013.

TELES, E. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGÓ, Esther Solano (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

THALHEIMER, A. **Introdução ao Materialismo Dialético**: fundamentos da teoria marxista. Tradução: Luiz Monteiro. São Paulo: Cultura Brasileira, 2014. Coleção Cultura Política e Economia.

THUROW, L. C. Uma economia global. In: **O futuro do capitalismo**: como as forças econômicas de hoje moldam o mundo de amanhã. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 154-182.

TONEGUTTI, C. A. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica. 2019. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 25 dez. 2022.

TORRES, R. M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

TOZONI-REIS, M.F.de C. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, UNESP, V. 12, n. 17, 2020

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. D. A educação perante a nova ordem mundial. **Educação e Sociedade**. V. 24, n. 84. Set 2003, p. 1043-1048, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300015>

VIEIRA, Bráulio. *Soft skills* na educação: como e porquê a sua IE pode trabalhá-las. **Rubeus**, 2022. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/soft-skills-na-educacao/>. Acesso em: 21 Jul. 2023.

VILAÇO, F. L.; GRANDE, G. C. Língua Inglesa na BNCC. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 145-158.

VILAR, P. A transição do feudalismo ao capitalismo. In: HOBBSAWM, E. J. E. *et al.* **Capitalismo**: Transição. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975. p. 35-48.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

WOOD, E. M. Trabalho, classe e estado no capitalismo. In: SEOANE, J.; TADDEI, E. (Orgs.). **Resistências mundiais**: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 99-121.

XAVIER, R. A.; CHAGAS, E. F.; CAVACALTE, E. Cultura e Educação na Idade Média: Aspectos Histórico-Filosófico-Teológicos. In: **Revista Dialectus**, ano 4, número 11, p. 310-326, 2017.

ANEXOS

Anexo A – Comprovante de envio do projeto



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações político-pedagógicas e ideológicas na práxis da Educação Física Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais.

Pesquisador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox

Versão: 2

CAAE: 38657720.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 111624/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações político-pedagógicas e ideológicas na práxis da Educação Física Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais, que tem como pesquisador responsável Gabriel Humberto Muñoz Palafox, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Uberlândia/MG em 29/09/2020 às 17:00.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Anexo B – Parecer do Conselho de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa:
Crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações político-pedagógicas e ideológicas na práxis da Educação Física Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais.

Informações Preliminares

Responsável Principal	
CPF/Documento: 140.171.668-73	Nome: Gabriel Humberto Muñoz Palafox
Telefone: 3432147880	E-mail: gabmpalafox@hotmail.com

Instituição Proponente	
CNPJ:	Nome da Instituição: Faculdade de Educação - UFU

É um estudo internacional? Não

Assistentes

CPF/Documento	Nome
952.286.326-20	ALEXANDRE FONSECA SANTOS

Equipe de Pesquisa

CPF/Documento	Nome
952.286.326-20	ALEXANDRE FONSECA SANTOS

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 4. Ciências da Saúde
- Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas
- Grande Área 7. Ciências Humanas

Propósito Principal do Estudo (OMS)

- Ciências Sociais, Humanas ou Filosofia aplicadas à Saúde

Título Público da Pesquisa: Crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações político-pedagógicas e ideológicas na práxis da Educação Física Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais.

Contato Público			
CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
140.171.668-73	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	3432147880	gabmpalafox@hotmail.com

Contato Científico: ALEXANDRE FONSECA SANTOS

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf

Versão do Projeto: 2

Desenho:

Este estudo será uma investigação qualitativa, retrospectiva, prospectiva, descritiva e analítica baseada em levantamento bibliográfico e documental sobre a criação, elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acrescido de uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas (Anexo I) a gestores/as e professores/as de Educação Física das escolas da Rede pública municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG) no período 2019–2022.

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
Política; Educação; BNCC, Gestores/as; Professores/as.

Detalhamento do Estudo**Resumo:**

A presente pesquisa será desenvolvida no âmbito da linha Estado, Política e Gestão (EPG) em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esta investigação tem como objetivo geral analisar dialeticamente o resultado da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da prática da Educação Física da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG) com recorte temporal do período 2019–2022. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, retrospectiva, prospectiva, descritiva e analítica baseada na utilização de técnicas de coleta de dados documentais, bibliográficos e de entrevistas semiestruturadas a gestores/as e professores/as da RPME/UDI/MG diretamente relacionados com o objeto de pesquisa. Para realização deste trabalho de doutorado, parte-se da tese fundamental de que não obstante a BNCC apresentar no discurso oficial avanços para a estrutura e funcionamento da educação básica, além de que esta política educacional foi finalizada sem garantir uma ampla participação e debate das entidades da sociedade civil diretamente comprometidas com o assunto, esta terminou sendo alinhada a fundamentos político-pedagógicos de gestão identificados com interesses de mercado que não garantem, em essência, a valorização da educação pública e a formação cidadã tal como preconizada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Introdução:

A presente pesquisa se insere no âmbito da linha Estado, Políticas e Gestão em Educação (EPG) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tem como finalidade contribuir para o debate das políticas educacionais no Brasil, mais especificamente na análise e discussão da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas instituições de ensino de educação básica. O objeto de estudo da presente investigação é a política educacional materializada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco no estudo e análise da sua implementação no campo da Educação Física Escolar no âmbito da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia (RPME/UDI), Minas Gerais, apresentando como recorte temporal o período de 2019 a 2022. Parte-se do pressuposto inicial de que a formulação e implementação da BNCC encontra as suas raízes num processo histórico de natureza política e ideológica que, em maior ou menor medida, encontra-se relacionado com a disputa de projetos de formação humana, educação e sociedade no seio da sociedade capitalista contemporânea. Disputa esta que se manifesta durante praticamente todo o ciclo de produção que caracteriza a formulação, finalização e colocação em prática de uma política desta natureza (BALL, 2011; TELLO, (2013); MUÑOZ PALAFOX (2015); MAINARDES (2018), trazendo a tona, dentre outros aspectos, um conjunto de contradições, limites e possibilidades que terminarão de alguma forma, condicionando e até determinando historicamente (MARX, 2007; THALHEIMER, 2014) a forma como tal política se concretizará na realidade, com suas respectivas implicações políticas e ideológicas no futuro da educação pública e, portanto, na formação do povo brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular já estava prevista em documentos anteriores, que apontavam para a necessidade de criação de uma base nacional comum que promovesse a homogeneização da educação básica. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que o acesso à educação deve ser um direito de todos e todas, a ser compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade, com intuito de alcançar a formação plena, preparação para cidadania e também para o trabalho. Em seu artigo 210, já são descritos a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar formação básica comum para todas as escolas, desde que sejam respeitados os valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1988). A Base Nacional Comum Curricular também é legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) em seu inciso IV artigo 9, que estabelece competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, com intuito de assegurar formação básica comum. Como pode ser observada, a LDB/1996 estabeleceu a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum contando com a participação efetiva e colaborativa dos Estados, Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), convertido em Lei nº 13.005/2014, na meta 7, que se refere ao fomento da qualidade da educação, indicou na estratégia 7.1. que era preciso “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comuns currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2014). Antes da versão final da Base Nacional Comum Curricular consolidada em Dezembro de 2018, foram publicizadas versões parciais da BNCC, incluindo duas versões homologadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em Dezembro de 2017 e para o Ensino de Dezembro de 2018. Também foram divulgadas extraoficialmente duas versões embargadas que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A terceira versão para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo MEC, rompendo com a definição de Educação Básica, que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CASSIO E CATELLI JR., 2019). O trabalho de construção e elaboração da Base Nacional Comum Curricular contou com a participação de especialistas de diferentes áreas do conhecimento e contou várias etapas, entre as quais, a submissão do documento em consulta pública online, realização de debates em 27 seminários estaduais e 05 audiências públicas (BRASIL, 2017). Embora todas essas etapas tenham sido concretizadas, não há um consenso quanto tempo de duração de cada uma dessas etapas, incluindo o exame minucioso das considerações feitas por professores, alunos, gestores e comunidade em geral tenham sido suficiente para abarcar um documento tão complexo, como uma base comum curricular, em um país com uma vasta extensão territorial, conflitos político-sociais latentes e diversidade cultural. Apesar do trabalho de fomento dessa política educacional ter sido amplamente divulgada pelos meios de comunicação, há ainda, certa preocupação e dúvidas, por parte de educadores e especialistas em educação quanto à incompletude e a fragmentação da BNCC, que buscava inicialmente, em sua primeira versão, minimizar os baixos índices de aprendizagem, os elevados números de repetência e

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf

Versão do Projeto: 2

abandono escolar (BRASIL, 2017). Os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração da Base Nacional Comum Curricular já foram motivo de questionamentos por parte de especialistas e pesquisadores do campo da política educacional. Segundo Cássio e Catelli Jr. (2019), as versões e etapas da BNCC apresentaram várias inconsistências e equívocos na forma de coleta e tratamento de dados. Há, segundo esses autores, uma discrepância entre o número de contribuições e de pessoas que eventualmente acessaram a plataforma de consulta pública. Para Bigode (2019), a proposta aprovada da Base Nacional Comum Curricular enfraquecerá o ensino público por ser de caráter excludente e não participativo. Para esse pesquisador, nas etapas de elaboração do documento foram desconsideradas as proposições de docentes produzidas por instituições como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (BIGODE, 2019). Para Fonseca & Paniago (2017, p. 47), embora a Base Nacional Comum Curricular seja considerada o "solo estratégico educacional que reduzirá as desigualdades do ensino brasileiro", alguns discursos atravessados têm corroborado para o afrouxamento do modelo de constituição da BNCC, por exemplo, a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 que institui mudanças na estrutura e grade curricular do ensino médio. Ademais, o Projeto de Lei nº 867 de 2015 que inclui o Programa Escola Sem Partido e as propostas para estabelecer o crescimento de gastos públicos acarretam prejuízos e preocupações para a manutenção do texto da BNCC (FONSECA & PANIAGO, 2017). As expectativas em torno da implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto escolar têm sido alardeadas com certo otimismo exacerbado, principalmente por grupos empresariais, principalmente pelos chamados advocacy que exercem um papel de influenciadores na formulação, alocação de políticas públicas (CÁSSIO E CATELLI, 2019). A criação e atuação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular formado por fundações e institutos de renome, que tem empreendido diversas ações e projetos em parceria com estados e municípios como forma de fomentar a implantação da BNCC no interior das escolas, de forma mais ágil e abrangente. Baseado nos discursos da necessidade de melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e avançada, esse grupo tem promovido cursos e palestras com aporte substancial de recursos públicos e privados, tendo como foco a capacitação de estudantes, professores, gestores escolares e membros da comunidade (CÁSSIO E CATELLI JR., 2019). Para Macedo (2014), a Base Nacional Comum Curricular é um documento fragmentado, que tomou ares de revolucionário que após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff por parte de muitos que antes criticavam a elaboração desse documento. Para esse pesquisador, as interferências de grupos que antes eram contrários à proposta dessa política educacional se acentuaram no Governo de Michel Temer. A quarta versão da BNCC, encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) sofreu interferências de institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos. Um desses grupos é o movimento denominado Escola Sem Partido (ESP) que buscou impor pautas ditas conservadoras e autoritárias quanto à instância competente de aprovação da Base Nacional Comum Curricular e quanto ao seu conteúdo (MACEDO, 2014). Para Macedo (2014) ainda não há na literatura, estudos conclusivos referentes aos impactos de currículos nacionais sobre a qualidade de educação oferecida, redução das desigualdades e ampliação da justiça social. Contudo, para essa pesquisadora, a Base Nacional Comum Curricular tem se constituído parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal. Dentre os componentes deste documento tem-se que a Educação Física, encontra-se inserida na área de linguagem e é tratada no âmbito da cultura, o que por si só provoca mudanças significativas na dinâmica das aulas e atividades ministradas pelo profissional docente. Muñoz Palafox e Sales (2015) analisaram o sentido/significado atribuído à Educação Física dos documentos "Por uma política curricular para a Educação Básica" (BRASIL, 2014) e Base Nacional Comum de Conteúdos do Ministério da Educação (BRASIL, 2015). Esses pesquisadores constataram que os termos utilizados na produção desses documentos deveriam ser contextualizados ou retirados do texto, pela ausência de conceitualização prévia e contextualização epistemológica, por exemplo, "prática cultural" "prática corporal", "diversas linguagens", "cultura corporal de movimento", "manifestação cultural", "corporeidade" e "movimentar-se humano" (MUÑOZ PALAFOX E SALES, 2015). Segundo Muñoz Palafox (2015), os sentidos/significados atribuídos a Educação Física foram "carregados de conceitos idealistas, ideologicamente promotores de modos de compreensão metafísica, binária, positivista e, no extremo, conservadora sobre mundo, ser humano e as relações humanas" (falta o número de página) Neira (2019, p. 177) considera a Base Nacional Comum Curricular como um retrocesso para a Educação Física contemporânea, pela fragilidade, discrepância e ausência de criticidade do documento em que "o currículo apresentado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, enquanto existem propostas que apoiam os docentes na realização de uma pedagogia democrática e democratizante" (NEIRA, 2019). Para esse pesquisador, um documento que pretende ser abrangente e integrador, como a BNCC, não poderia criar barreiras na definição de temas a serem estudados "a ideia de movimento corporal como elemento essencial é de herança da psicologia desenvolvimentista, o que considera as contribuições de estudos da cultura, onde a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência" (NEIRA, 2019, p. 169). A Base Nacional Comum Curricular, além de trazer à tona diferentes concepções e interesses educacionais de grupos, que se materializam na forma de disputas de projetos históricos de sociedade e de educação, termina transparecendo uma série de dificuldades e, inclusive, limites de natureza política e ideológica para a construção de uma escola efetivamente democrática, com intuito de promover a equidade, respeito à pluralidade e diversidade do indivíduo (MUÑOZ PALAFOX, 2015; APPLE, 2008; MARX, 2007; THALHEIMER, 2014). Portanto, a BNCC é uma política educacional que causará enormes impactos na organização do trabalho docente, controlando o que se deve ou não ensinar para o contexto escolar. Nesse contexto, a partir do estudo das recentes políticas públicas voltadas para a educação no Brasil sob o viés da igualdade de oportunidades e do pressuposto de que a Base Nacional Comum Curricular deveria, em tese, ser um dos instrumentos fundamentais e indissociáveis para redução das desigualdades de aprendizagem, considero nesta pesquisa, investigar o impacto e as implicações político-pedagógicas e ideológicas no campo da Educação Física nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG), no período de 2019-2022.

Hipótese:

Dada a natureza qualitativa da pesquisa e a matriz epistemológica utilizada, não há hipótese de pesquisa, rigidamente esboçada. Há o pressuposto de que no contexto da sociedade capitalista atual, cuja essência radica-se na manutenção do status quo, a Base Nacional Comum Curricular pode estar representando, de certo modo, mais um instrumento político-educacional orientado para a construção de uma sociedade liberal ou neoliberal e, portanto, reprodutivo, em essência, dos valores da sociedade burguesa.

Objetivo Primário:

Analisar e descrever criticamente os fundamentos político-pedagógicos, implicações, limites e possibilidades da implementação da Base Nacional Comum Curricular na prática da Educação Física Escolar nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, no período 2019–2022.

Objetivo Secundário:

1. Examinar e Descrever criticamente o processo de concepção, formulação e implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica à luz da realidade brasileira; 2. Analisar os fundamentos históricos, legais, filosóficos e as diretrizes político pedagógicas da BNCC na área da Linguagem com foco no estudo da Educação Física Escolar na Educação Básica; 3. Descrever e analisar o processo de implementação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG); 4. Analisar a visão de gestores/as e professores/as de Educação Física Escolar a respeito da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG).

Metodologia Proposta:

A natureza epistemológica do problema de pesquisa do presente projeto é qualitativa, por se propor a conhecer a realidade por meio da coleta de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes do trabalho de campo. Quanto aos procedimentos, essa pesquisa contará com uma fase bibliográfica para coletar dados ou categorias teóricas relacionadas ao objeto de pesquisa, material já publicado por outros pesquisadores, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na Internet devidamente registrados (SEVERINO, 2007; LAKATOS & MARCONI, 2010). A abordagem/Convite e o recrutamento dos participantes será

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020	Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf	Versão do Projeto: 2
--	--	----------------------

realizada a partir de um contato via e-mail com as escolas de interesse do pesquisador. Os endereços eletrônicos serão somente dos gestores e professores de Educação Física. Esses endereços eletrônicos são de domínio público. O processo de coleta de dados será efetivado a partir de entrevistas semiestruturadas por meio de um questionário online contendo 13 questões discursivas (Anexo I). Na sua participação, o/a sujeito/participante participará de uma entrevista utilizando o aplicativo de vídeo conferência Google Meet (Hangouts). As respostas serão gravadas e as informações coletadas serão categorizadas e terão o seu conteúdo analisado de forma crítico analítica. A entrevista será gravada em vídeo/áudio e, após a transcrição que o participante também terá acesso, os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador principal, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme, Resolução CEP 510/2016 - Capítulo VI, Art.28. Em função da pandemia pelo SARS-COV2, seguindo as normas da Organização Mundial da Saúde (OMS), essas entrevistas serão realizadas à distância, de acordo com o horário combinado com o participante; tanto o pesquisador como o participante estarão em seus domicílios, evitando qualquer tipo de contágio. Tanto na pesquisa bibliográfica como para a documental será utilizada como ferramenta técnica e metodológica, a abordagem do Ciclo de políticas de Ball e Bowe(2012), que tem sido aperfeiçoada no período de 1988/1992 a 2012. O Ciclo de Políticas é uma proposta de percurso para o estudo de determinada política _ "uma forma de pesquisar e teorizar política" (OLIVEIRA E MUNÓZ, 2014), em que são enfatizados os processos micropolíticos e a ação de profissionais que lidam com as políticas no nível local. Segundo Minayo, o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa. Para essa autora, a pesquisa deve estar fundamentada em conceitos, proposições, métodos e técnicas. Nesta pesquisa será utilizada uma amostra representativa do número de professores/as de Educação Física e gestores/as que atuam em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia - modalidade de Ensino Fundamental. Conforme dados da Secretária Municipal de Educação (2020), O Município de Uberlândia conta com 55 (Cinquenta e cinco) escolas municipais em nível fundamental, distribuídas em regiões da cidade, são elas: Região Central, Zona Leste, Zona Oeste, Zona Norte, Zona Sul e Zona Rural. Tendo como critério de seleção uma amostragem aleatória por meio de sorteio randomizado para delimitação do número de participantes e equidade da amostra por região. Portanto, serão selecionados seis professores de Educação Física e três gestores/as por região. Totalizando 54 participantes. De acordo com Karmel e Polasek, (1974, p.119) "o princípio fundamental da amostragem aleatória é baseado na possibilidade de seleção, tal como ocorre quando as pedras da loteria são retiradas de uma esfera que as misture com propriedade. A seleção aleatória é condição básica de todo processo de amostrar".

Critério de Inclusão:

Caso seja pertinente e indispensável poderão ser incluídos pessoas relacionadas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Coordenadores e Especialistas)

Critério de Exclusão:

Considerando que os participantes da pesquisa serão voluntários, o único critério será a possibilidade destes não desejarem participar da mesma.

Riscos:

Considera-se que para a realização deste trabalho, o risco existente é a identificação dos participantes da pesquisa. Pretende-se minimizar este risco, a partir do cumprimento à risca o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, bem como respeitando os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pela Resolução CNS 466/12 e/ou 510/16 e normas complementares. Isto, ressaltando o fato de que a investigação será desenvolvida com participantes adultos dotados de autonomia plena, os quais poderão deixar de participar a qualquer momento, caso considerem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais. Ressaltamos ainda, o compromisso de que a identidade dos participantes será preservada em todo tempo.

Benefícios:

Os resultados obtidos cientificamente serão socializados com a comunidade científica, o que trará benefícios à medida que se tornarem parte do debate, da reflexão crítica e das ações necessárias para aprofundar o conhecimento do objeto de estudo desta pesquisa, tendo como finalidade central contribuir com a transformação social em benefício de todos, sem distinções, por meio do contínuo monitoramento, avaliação das políticas educacionais, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações no contexto da realidade brasileira.

Metodologia de Análise de Dados:

A configuração de uma pesquisa passa necessariamente pela compreensão, interpretação e concepção de ser humano, mundo e sociedade tanto do investigador como dos investigados, que são participantes e, portanto, a investigação deve caminhar lado a lado, com as experiências e vivências daqueles que a produzem. Segundo Mainardes (2013) não há neutralidade nos procedimentos e nas escolhas feitas por parte do pesquisador, que deve deixar sempre em evidência as suas bases epistemológicas. O enfoque epistemológico corrobora para a construção e desenvolvimento da pesquisa por "articular elementos, ampliando a coerência, consistência e rigorosidade. Para descrever e analisar crítica e dialeticamente a visão de gestores/as e professores/as de Educação Física da Rede de Ensino Municipal de Uberlândia/MG a respeito da Base Nacional Comum Curricular se faz necessário compreender e interpretar a realidade, na qual as políticas para esse segmento foram materializadas, analisando os processos de construção, produção e transformação da política educacional investigada, os discursos que compõem o documento e suas respectivas visões ideológicas, incluindo a análise das relações econômicas e políticas, tendo como enfoque a história e a sociedade humana (BALL, 2011; TELLO, 2013); MUÑOZ PALAFOX (2015); MAINARDES (2018). Desse modo, esta pesquisa será fundamentada no materialismo histórico dialético como teoria e método capaz de nos fornecer subsídios para analisar a realidade, compreender "as contradições e relações entre singularidades, particularidades e universalidade a partir do desenvolvimento histórico". Os procedimentos de organização e análise dos dados resultantes do trabalho de campo serão realizados por meio da utilização do método de interpretação hermenêutico-dialética da realidade, considerando que uma pesquisa deve prioritariamente levar em conta "o mundo transformado pelo ser humano, fornecer explicações acerca das bases materiais de sua existência, explicitando a origem, o sentido de conceitos e fundamentos que caracterizam os discursos", ampliando a abrangência e a qualidade da investigação proposta. A pesquisa nas ciências humanas implica em "um exercício guiado e medido pela teoria, esta vista como uma aquisição histórica produzida na interação dialética entre os homens e o mundo" (MUÑOZ PALAFOX). Portanto, considerando a natureza do objeto, os objetivos propostos e a metodologia construída para esta investigação, os critérios para a análise do material adotado como método de análise será o Materialismo Histórico-Dialético, formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), com intuito de compreender a dinâmica das transformações da história das sociedades humanas. O enfoque dialético permite "uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade", ao mesmo tempo em que os fatos são contextualizados, englobando aspectos sociais, políticos, históricos e culturais (LAKATOS E MARCONI, 2010, p. 39).

Desfecho Primário:

A pesquisa contribuirá, fundamentalmente, para a análise crítica das políticas públicas de educação da Base Nacional Comum Curricular e também para compreensão do processo histórico de construção, implantação e implementação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Assim, pretende-se contribuir com reflexões que subsidiem reformulações e adequações dos currículos pelas instituições e profissionais envolvidos, nos ambientes onde se fazem necessários.

Desfecho Secundário:

A realização da presente pesquisa deverá contribuir com o fortalecimento e a busca da consolidação do campo científico relacionado às políticas educacionais, corroborando para a melhoria de sua formulação, crítica e implementação no contexto brasileiro.

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf

Versão do Projeto: 2

abandono escolar (BRASIL, 2017). Os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração da Base Nacional Comum Curricular já foram motivo de questionamentos por parte de especialistas e pesquisadores do campo da política educacional. Segundo Cássio e Catelli Jr. (2019), as versões e etapas da BNCC apresentaram várias inconsistências e equívocos na forma de coleta e tratamento de dados. Há, segundo esses autores, uma discrepância entre o número de contribuições e de pessoas que eventualmente acessaram a plataforma de consulta pública. Para Bigode (2019), a proposta aprovada da Base Nacional Comum Curricular enfraquecerá o ensino público por ser de caráter excludente e não participativo. Para esse pesquisador, nas etapas de elaboração do documento foram desconsideradas as proposições de docentes produzidas por instituições como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (BIGODE, 2019). Para Fonseca & Paniago (2017, p. 47), embora a Base Nacional Comum Curricular seja considerada o "solo estratégico educacional que reduzirá as desigualdades do ensino brasileiro", alguns discursos atravessados têm corroborado para o afrouxamento do modelo de constituição da BNCC, por exemplo, a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 que institui mudanças na estrutura e grade curricular do ensino médio. Ademais, o Projeto de Lei nº 867 de 2015 que inclui o Programa Escola Sem Partido e as propostas para estabelecer o crescimento de gastos públicos acarretam prejuízos e preocupações para a manutenção do texto da BNCC (FONSECA & PANIAGO, 2017). As expectativas em torno da implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto escolar têm sido alardeadas com certo otimismo exacerbado, principalmente por grupos empresariais, principalmente pelos chamados advocacy que exercem um papel de influenciadores na formulação, alocação de políticas públicas (CÁSSIO E CATELLI, 2019). A criação e atuação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular formado por fundações e institutos de renome, que tem empreendido diversas ações e projetos em parceria com estados e municípios como forma de fomentar a implantação da BNCC no interior das escolas, de forma mais ágil e abrangente. Baseado nos discursos da necessidade de melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e avançada, esse grupo tem promovido cursos e palestras com aporte substancial de recursos públicos e privados, tendo como foco a capacitação de estudantes, professores, gestores escolares e membros da comunidade (CÁSSIO E CATELLI JR., 2019). Para Macedo (2014), a Base Nacional Comum Curricular é um documento fragmentado, que tomou ares de revolucionário que após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff por parte de muitos que antes criticavam a elaboração desse documento. Para esse pesquisador, as interferências de grupos que antes eram contrários à proposta dessa política educacional se acentuaram no Governo de Michel Temer. A quarta versão da BNCC, encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) sofreu interferências de institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos. Um desses grupos é o movimento denominado Escola Sem Partido (ESP) que buscou impor pautas ditas conservadoras e autoritárias quanto à instância competente de aprovação da Base Nacional Comum Curricular e quanto ao seu conteúdo (MACEDO, 2014). Para Macedo (2014) ainda não há na literatura, estudos conclusivos referentes aos impactos de currículos nacionais sobre a qualidade de educação oferecida, redução das desigualdades e ampliação da justiça social. Contudo, para essa pesquisadora, a Base Nacional Comum Curricular tem se constituído parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal. Dentre os componentes deste documento tem-se que a Educação Física, encontra-se inserida na área de linguagem e é tratada no âmbito da cultura, o que por si só provoca mudanças significativas na dinâmica das aulas e atividades ministradas pelo profissional docente. Muñoz Palafox e Sales (2015) analisaram o sentido/significado atribuído à Educação Física dos documentos "Por uma política curricular para a Educação Básica" (BRASIL, 2014) e Base Nacional Comum de Conteúdos do Ministério da Educação (BRASIL, 2015). Esses pesquisadores constataram que os termos utilizados na produção desses documentos deveriam ser contextualizados ou retirados do texto, pela ausência de conceitualização prévia e contextualização epistemológica, por exemplo, "prática cultural" "prática corporal", "diversas linguagens", "cultura corporal de movimento", "manifestação cultural", "corporeidade" e "movimentar-se humano" (MUÑOZ PALAFOX E SALES, 2015). Segundo Muñoz Palafox (2015), os sentidos/significados atribuídos a Educação Física foram "carregados de conceitos idealistas, ideologicamente promotores de modos de compreensão metafísica, binária, positivista e, no extremo, conservadora sobre mundo, ser humano e as relações humanas" (falta o número de página) Neira (2019, p. 177) considera a Base Nacional Comum Curricular como um retrocesso para a Educação Física contemporânea, pela fragilidade, discrepância e ausência de criticidade do documento em que "o currículo apresentado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, enquanto existem propostas que apoiam os docentes na realização de uma pedagogia democrática e democratizante" (NEIRA, 2019). Para esse pesquisador, um documento que pretende ser abrangente e integrador, como a BNCC, não poderia criar barreiras na definição de temas a serem estudados "a ideia de movimento corporal como elemento essencial é de herança da psicologia desenvolvimentista, o que considera as contribuições de estudos da cultura, onde a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência" (NEIRA, 2019, p. 169). A Base Nacional Comum Curricular, além de trazer à tona diferentes concepções e interesses educacionais de grupos, que se materializam na forma de disputas de projetos históricos de sociedade e de educação, termina transparecendo uma série de dificuldades e, inclusive, limites de natureza política e ideológica para a construção de uma escola efetivamente democrática, com intuito de promover a equidade, respeito à pluralidade e diversidade do indivíduo (MUÑOZ PALAFOX, 2015; APPLE, 2008; MARX, 2007; THALHEIMER, 2014). Portanto, a BNCC é uma política educacional que causará enormes impactos na organização do trabalho docente, controlando o que se deve ou não ensinar para o contexto escolar. Nesse contexto, a partir do estudo das recentes políticas públicas voltadas para a educação no Brasil sob o viés da igualdade de oportunidades e do pressuposto de que a Base Nacional Comum Curricular deveria, em tese, ser um dos instrumentos fundamentais e indissociáveis para redução das desigualdades de aprendizagem, considero nesta pesquisa, investigar o impacto e as implicações político-pedagógicas e ideológicas no campo da Educação Física nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG), no período de 2019-2022.

Hipótese:

Dada a natureza qualitativa da pesquisa e a matriz epistemológica utilizada, não há hipótese de pesquisa, rigidamente esboçada. Há o pressuposto de que no contexto da sociedade capitalista atual, cuja essência radica-se na manutenção do status quo, a Base Nacional Comum Curricular pode estar representando, de certo modo, mais um instrumento político-educacional orientado para a construção de uma sociedade liberal ou neoliberal e, portanto, reprodutivo, em essência, dos valores da sociedade burguesa.

Objetivo Primário:

Analisar e descrever criticamente os fundamentos político-pedagógicos, implicações, limites e possibilidades da implementação da Base Nacional Comum Curricular na prática da Educação Física Escolar nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, no período 2019–2022.

Objetivo Secundário:

1. Examinar e Descrever criticamente o processo de concepção, formulação e implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica à luz da realidade brasileira; 2. Analisar os fundamentos históricos, legais, filosóficos e as diretrizes político pedagógicas da BNCC na área da Linguagem com foco no estudo da Educação Física Escolar na Educação Básica; 3. Descrever e analisar o processo de implementação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG); 4. Analisar a visão de gestores/as e professores/as de Educação Física Escolar a respeito da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG).

Metodologia Proposta:

A natureza epistemológica do problema de pesquisa do presente projeto é qualitativa, por se propor a conhecer a realidade por meio da coleta de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes do trabalho de campo. Quanto aos procedimentos, essa pesquisa contará com uma fase bibliográfica para coletar dados ou categorias teóricas relacionadas ao objeto de pesquisa, material já publicado por outros pesquisadores, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na Internet devidamente registrados (SEVERINO, 2007; LAKATOS & MARCONI, 2010). A abordagem/Convite e o recrutamento dos participantes será

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020	Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf	Versão do Projeto: 2
--	--	----------------------

Cartucho Tonner	Custeio	R\$ 160,00
Despesas com transporte (para Pesquisa de Campo)	Custeio	R\$ 500,00
Papel Tamanho A4 210mmX297mm Cor branca	Custeio	R\$ 40,00
Canetas	Custeio	R\$ 20,00
Total em R\$		R\$ 720,00

Bibliografia:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ALVAREZ, G. Capítulo do desmonte. In: Cássio, F.; Catelli JR, R. (org.). Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC. Ação Educativa: São Paulo, 2019, pp. 123-145. AMARAL, J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/course/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bi%20biografica.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

APPLE, M. Ideologia e Currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. BALL, J. S.; MAINARDES, J (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2020. . Base Nacional Comum Curricular: educação e a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020. . Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf. Acesso em: 10 mai. 2020. . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. BIGODE, A. J. L. Base que base? In: Cássio, F.; CATELLI JR, R. (org.). Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC. Ação Educativa: São Paulo, 2019, pp. 123- 145. CALLEGARI, C. Entrevista. O Novo Jogo da BNCC e a prática nas escolas. Disponível em: Acesso em 11 mai. 2020. CARVALHO, E. A produção dialética do conhecimento. São Paulo: Xamã, 2008. CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (org.). Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC. Ação Educativa: São Paulo, 2019, pp. 13-40. Duarte, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020. Acesso em: 10 mai. 2020. DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992. FONSECA, D. J. R.; PANIAGO, M. L. S. Análise discursiva sobre a base nacional Comum Curricular. XIV Semana de Licenciatura V Seminário da Pós-Graduação em Educação - Reformas Educacionais: Pontos e Contrapontos Jataí - GO - 25 a 30 de setembro de 2017. FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. SP, Cortez, 2000. p. 71-90. GAMBOA, S. S. Pesquisa em educação: método e epistemologias. Chapecó: ARGUS, 2007. KRAWCZYK, N. Uma política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331151880_A_politica_educ. Acesso em 02 mai. 2020. Acesso em 18 mai. 2020. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86 p. KARMEL, P. H.; POLASEK, M. . Estatística Geral e Aplicada para Economistas. Atlas/MEC: São Paulo, 2ª edição, 1974, pp.106 – 224. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 7. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação. Revista e- Currículum, São Paulo, v.12, n.03 p.1530 - 1555, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 12 mai. 2020. MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: BOITEMPO, 2008. MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2013. MUÑOZ PALAFOX, G. H. Análise do sentido/significado atribuído à Educação Física no documento "Por uma política curricular para a Educação Básica: Contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento" do Ministério da Educação. Revista Teias, v.16, n. 41, abr./jun, 2015, pp. 223 - 249. MUÑOZ PALAFOX, G. H. Breves considerações a respeito do Materialismo Histórico- dialético. MIMEO, 2013. TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P de. (Org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. THALHEIMER, A. Introdução ao Materialismo Dialético: Fundamentos da Teoria Marxista. Tradução de Luiz Monteiro. São Paulo: Cultura Brasileira, 2014. SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. UBERLÂNDIA. Secretária Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoAtualizado.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoModelo.pdf
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEINFRAESTRUTURA.pdf
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solitacaoodealteracaodopesquisadorprincipal.pdf
Cronograma	CRONOGRAMAPLATAFORMABRASIL.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoUFU.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoDetalhadoComCorrecoesdeacordoOrientacoes.pdf
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODEINFRAESTRUTURA.pdf

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf

Versão do Projeto: 2

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissoesquipeexecutora.pdf
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solitacaodealteracaodopesquisadorprincipal.pdf
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelotermoesclarecidoatualizado.pdf
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOSPESQUISADORES.jpg
Brochura Pesquisa	PROJETOPLATAFORMABRASIL.pdf
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf
Declaração de concordância	Declaracao_concord_CEP_004_ano_20_PB_.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modeloternoconsentimentocorrigidoedeacordocomasorientacoes.pdf
Outros	linksdoscurriculoslattes.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modeconsentimentoassinadoesclarecido.pdf
Orçamento	ORCAMENTOPROJETO.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto detalhado corrigido de acordo com as orientações.pdf
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf
Outros	linksdoscurriculoslattes.pdf
Outros	pendenciasaveriguadas.pdf
Declaração de concordância	Declaracao_concord_CEP_004_ano_20_PB_.pdf
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOSPESQUISADORES.jpg
Outros	InstrumentodeColeta deDados.pdf
Orçamento	ORCAMENTOPROJETO.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modeconsentimentoassinadoesclarecido.pdf
Cronograma	CRONOGRAMA PLATAFORMA BRASIL.pdf
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissoesquipeexecutora.pdf
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solitacaodealteracaodopesquisadorprincipal.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDOMODELO.pdf
Declaração de concordância	Declaracao_concord_CEP_004_ano_20_PB_.pdf
Comprovante de Recepção	PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1604138.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Detalhado UFU.pdf
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDOMODELO.pdf
Brochura Pesquisa	PROJETOPLATAFORMABRASIL.pdf
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissoesquipeexecutora.pdf
Outros	InstrumentodeColeta deDados corrigido de acordo com as orientações.pdf
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelotermoesclarecidoatualizado.pdf
Outros	linksdoscurriculoslattes.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto detalhado atualizado.pdf
Outros	InstrumentodeColeta deDados.pdf
Outros	InstrumentodeColeta deDados.pdf

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf

Versão do Projeto: 2

abandono escolar (BRASIL, 2017). Os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração da Base Nacional Comum Curricular já foram motivo de questionamentos por parte de especialistas e pesquisadores do campo da política educacional. Segundo Cássio e Catelli Jr. (2019), as versões e etapas da BNCC apresentaram várias inconsistências e equívocos na forma de coleta e tratamento de dados. Há, segundo esses autores, uma discrepância entre o número de contribuições e de pessoas que eventualmente acessaram a plataforma de consulta pública. Para Bigode (2019), a proposta aprovada da Base Nacional Comum Curricular enfraquecerá o ensino público por ser de caráter excludente e não participativo. Para esse pesquisador, nas etapas de elaboração do documento foram desconsideradas as proposições de docentes produzidas por instituições como a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) (BIGODE, 2019). Para Fonseca & Paniago (2017, p. 47), embora a Base Nacional Comum Curricular seja considerada o "solo estratégico educacional que reduzirá as desigualdades do ensino brasileiro", alguns discursos atravessados têm corroborado para o afrouxamento do modelo de constituição da BNCC, por exemplo, a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 que institui mudanças na estrutura e grade curricular do ensino médio. Ademais, o Projeto de Lei nº 867 de 2015 que inclui o Programa Escola Sem Partido e as propostas para estabelecer o crescimento de gastos públicos acarretam prejuízos e preocupações para a manutenção do texto da BNCC (FONSECA & PANIAGO, 2017). As expectativas em torno da implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto escolar têm sido alardeadas com certo otimismo exacerbado, principalmente por grupos empresariais, principalmente pelos chamados advocacy que exercem um papel de influenciadores na formulação, alocação de políticas públicas (CÁSSIO E CATELLI, 2019). A criação e atuação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular formado por fundações e institutos de renome, que tem empreendido diversas ações e projetos em parceria com estados e municípios como forma de fomentar a implantação da BNCC no interior das escolas, de forma mais ágil e abrangente. Baseado nos discursos da necessidade de melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem e da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e avançada, esse grupo tem promovido cursos e palestras com aporte substancial de recursos públicos e privados, tendo como foco a capacitação de estudantes, professores, gestores escolares e membros da comunidade (CÁSSIO E CATELLI JR., 2019). Para Macedo (2014), a Base Nacional Comum Curricular é um documento fragmentado, que tomou ares de revolucionário que após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff por parte de muitos que antes criticavam a elaboração desse documento. Para esse pesquisador, as interferências de grupos que antes eram contrários à proposta dessa política educacional se acentuaram no Governo de Michel Temer. A quarta versão da BNCC, encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) sofreu interferências de institutos empresariais, mercado editorial, movimentos reacionários e religiosos. Um desses grupos é o movimento denominado Escola Sem Partido (ESP) que buscou impor pautas ditas conservadoras e autoritárias quanto à instância competente de aprovação da Base Nacional Comum Curricular e quanto ao seu conteúdo (MACEDO, 2014). Para Macedo (2014) ainda não há na literatura, estudos conclusivos referentes aos impactos de currículos nacionais sobre a qualidade de educação oferecida, redução das desigualdades e ampliação da justiça social. Contudo, para essa pesquisadora, a Base Nacional Comum Curricular tem se constituído parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal. Dentre os componentes deste documento tem-se que a Educação Física, encontra-se inserida na área de linguagem e é tratada no âmbito da cultura, o que por si só provoca mudanças significativas na dinâmica das aulas e atividades ministradas pelo profissional docente. Muñoz Palafox e Sales (2015) analisaram o sentido/significado atribuído à Educação Física dos documentos "Por uma política curricular para a Educação Básica" (BRASIL, 2014) e Base Nacional Comum de Conteúdos do Ministério da Educação (BRASIL, 2015). Esses pesquisadores constataram que os termos utilizados na produção desses documentos deveriam ser contextualizados ou retirados do texto, pela ausência de conceitualização prévia e contextualização epistemológica, por exemplo, "prática cultural" "prática corporal", "diversas linguagens", "cultura corporal de movimento", "manifestação cultural", "corporeidade" e "movimentar-se humano" (MUÑOZ PALAFOX E SALES, 2015). Segundo Muñoz Palafox (2015), os sentidos/significados atribuídos a Educação Física foram "carregados de conceitos idealistas, ideologicamente promotores de modos de compreensão metafísica, binária, positivista e, no extremo, conservadora sobre mundo, ser humano e as relações humanas" (falta o número de página) Neira (2019, p. 177) considera a Base Nacional Comum Curricular como um retrocesso para a Educação Física contemporânea, pela fragilidade, discrepância e ausência de criticidade do documento em que "o currículo apresentado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, enquanto existem propostas que apoiam os docentes na realização de uma pedagogia democrática e democratizante" (NEIRA, 2019). Para esse pesquisador, um documento que pretende ser abrangente e integrador, como a BNCC, não poderia criar barreiras na definição de temas a serem estudados "a ideia de movimento corporal como elemento essencial é de herança da psicologia desenvolvimentista, o que considera as contribuições de estudos da cultura, onde a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência" (NEIRA, 2019, p. 169). A Base Nacional Comum Curricular, além de trazer à tona diferentes concepções e interesses educacionais de grupos, que se materializam na forma de disputas de projetos históricos de sociedade e de educação, termina transparecendo uma série de dificuldades e, inclusive, limites de natureza política e ideológica para a construção de uma escola efetivamente democrática, com intuito de promover a equidade, respeito à pluralidade e diversidade do indivíduo (MUÑOZ PALAFOX, 2015; APPLE, 2008; MARX, 2007; THALHEIMER, 2014). Portanto, a BNCC é uma política educacional que causará enormes impactos na organização do trabalho docente, controlando o que se deve ou não ensinar para o contexto escolar. Nesse contexto, a partir do estudo das recentes políticas públicas voltadas para a educação no Brasil sob o viés da igualdade de oportunidades e do pressuposto de que a Base Nacional Comum Curricular deveria, em tese, ser um dos instrumentos fundamentais e indissociáveis para redução das desigualdades de aprendizagem, considero nesta pesquisa, investigar o impacto e as implicações político-pedagógicas e ideológicas no campo da Educação Física nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG), no período de 2019-2022.

Hipótese:

Dada a natureza qualitativa da pesquisa e a matriz epistemológica utilizada, não há hipótese de pesquisa, rigidamente esboçada. Há o pressuposto de que no contexto da sociedade capitalista atual, cuja essência radica-se na manutenção do status quo, a Base Nacional Comum Curricular pode estar representando, de certo modo, mais um instrumento político-educacional orientado para a construção de uma sociedade liberal ou neoliberal e, portanto, reprodutivo, em essência, dos valores da sociedade burguesa.

Objetivo Primário:

Analisar e descrever criticamente os fundamentos político-pedagógicos, implicações, limites e possibilidades da implementação da Base Nacional Comum Curricular na prática da Educação Física Escolar nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, no período 2019–2022.

Objetivo Secundário:

1. Examinar e Descrever criticamente o processo de concepção, formulação e implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica à luz da realidade brasileira; 2. Analisar os fundamentos históricos, legais, filosóficos e as diretrizes político pedagógicas da BNCC na área da Linguagem com foco no estudo da Educação Física Escolar na Educação Básica; 3. Descrever e analisar o processo de implementação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG); 4. Analisar a visão de gestores/as e professores/as de Educação Física Escolar a respeito da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG).

Metodologia Proposta:

A natureza epistemológica do problema de pesquisa do presente projeto é qualitativa, por se propor a conhecer a realidade por meio da coleta de dados bibliográficos, documentais e daqueles resultantes do trabalho de campo. Quanto aos procedimentos, essa pesquisa contará com uma fase bibliográfica para coletar dados ou categorias teóricas relacionadas ao objeto de pesquisa, material já publicado por outros pesquisadores, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na Internet devidamente registrados (SEVERINO, 2007; LAKATOS & MARCONI, 2010). A abordagem/Convite e o recrutamento dos participantes será

Data de Submissão do Projeto: 12/11/2020	Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf	Versão do Projeto: 2
--	--	----------------------

Anexo C – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações político-pedagógicas e ideológicas na práxis da Educação Física Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais.

Pesquisador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38657720.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.453.163

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas que os pesquisadores apresentaram às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.394.114, de 11 de Novembro de 2020.

Este estudo será uma investigação qualitativa, retrospectiva, prospectiva, descritiva e analítica baseada em levantamento bibliográfico e documental sobre a criação, elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acrescido de uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas (Anexo I) a gestores/as e professores/as de Educação Física das escolas da Rede pública municipal de ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG) no período 2019–2022.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Analisar e descrever criticamente os fundamentos político-pedagógicos, implicações, limites e possibilidades da implementação da Base Nacional Comum Curricular na práxis da Educação Física Escolar nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia/MG, no período 2019–2022.

Objetivos Secundários

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.453.163

1. Examinar e Descrever criticamente o processo de concepção, formulação e implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a Educação Básica à luz da realidade brasileira;
2. Analisar os fundamentos históricos, legais, filosóficos e as diretrizes político pedagógicas da BNCC na área da Linguagem com foco no estudo da Educação Física Escolar na Educação Básica;
3. Descrever e analisar o processo de implementação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG).
4. Analisar a visão de gestores/as e professores/as de Educação Física Escolar a respeito da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o protocolo:

Riscos:

Considera-se que para a realização deste trabalho, o risco existente é a identificação dos participantes da pesquisa. Pretende-se minimizar este risco, a partir do cumprimento à risca o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, bem como respeitando os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pela Resolução CNS 466/12 e/ou 510/16 e normas complementares. Isto, ressaltando o fato de que a investigação será desenvolvida com participantes adultos dotados de autonomia plena, os quais poderão deixar de participar a qualquer momento, caso considerem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais. Ressaltamos ainda, o compromisso de que a identidade dos participantes será preservada em todo tempo.

Benefícios:

Os resultados obtidos cientificamente serão socializados com a comunidade científica, o que trará benefícios à medida que se tornarem parte do debate, da reflexão crítica e das ações necessárias para aprofundar o conhecimento do objeto de estudo desta pesquisa, tendo como finalidade central contribuir com a transformação social em benefício de todos, sem distinções, por meio do contínuo monitoramento, avaliação das políticas educacionais, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações no contexto da realidade brasileira.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.453.163

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contribuirá, fundamentalmente, para a análise crítica das políticas públicas de educação da Base Nacional Comum Curricular e também para compreensão do processo histórico de construção, implantação e implementação da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais. Utilizará como amostra

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.394.114, de 11 de Novembro de 2020, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Abril de 2022.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Abril de 2023.

* Tolerância máxima de 01 mês para atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.453.163

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1604138.pdf	12/11/2020 12:56:20		Aceito
Outros	pendenciasaveriguadas.pdf	12/11/2020 12:50:32	ALEXANDRE FONSECA SANTOS	Aceito
Outros	InstrumentodeColetadeDadoscorrigidoeacordocomasorientacoes.pdf	12/11/2020 12:44:38	ALEXANDRE FONSECA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado	projetodetalhadocomcorrecoesdeaco	12/11/2020	ALEXANDRE	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 4.453.163

/ Brochura Investigador	rdoorientacoes.pdf	12:41:40	FONSECA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modeloternoconsentimentocorrigidodeacordocomasorientacoes.pdf	12/11/2020 11:52:48	ALEXANDRE FONSECA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhadoatualizado.pdf	28/09/2020 21:24:56	ALEXANDRE FONSECA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelotermoesclarecidoatualizado.pdf	28/09/2020 20:29:35	ALEXANDRE FONSECA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	28/09/2020 17:21:27	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissoesquipeexecutora.pdf	28/09/2020 17:18:44	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	Aceito
Outros	linksdoscurriculoslattes.pdf	27/09/2020 22:09:52	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	Aceito
Outros	InstrumentodeColetadeDados.pdf	27/09/2020 22:07:30	Gabriel Humberto Muñoz Palafox	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concord_CEP_004_ano_20_PB_.pdf	11/09/2020 12:59:14	Lisley Rodrigues de Lima	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	solitacaodealteracaodopesquisadorprincipal.pdf	06/08/2020 17:15:20	ALEXANDRE FONSECA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 10 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações político-pedagógicas e ideológicas na práxis da Educação Física Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Gabriel Humberto Muñoz Palafox e Alexandre Fonseca Santos.

Nesta pesquisa nós estamos buscando conhecer a percepção de gestores/as e professores/as de Educação Física Escolar a respeito da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais (RPME/UDI/MG).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Alexandre Fonseca Santos durante o primeiro contato com gestores/as e professores/as que disponibilizarem a participar do projeto. O participante da pesquisa tem a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para decidir se quer participar da pesquisa conforme Capítulo III da Resolução 510/2016.

Na sua participação, você será submetido a uma entrevista semiestruturada por meio de um **QUESTIONÁRIO ONLINE** contendo 13 questões discursivas cujas as respostas serão gravadas e as informações coletadas serão categorizadas e terão o seu conteúdo analisado de forma crítico analítica. A entrevista será gravada em áudio e, após a transcrição que o participante também terá acesso, conforme Resolução 510/16 - Capítulo VI, Art.28; IV os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador principal, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em identificação dos participantes da pesquisa. Pretende-se minimizar este risco, a partir do cumprimento à risca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, bem como respeitando os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pela **Resolução CNS 466/12 e/ou 510/16 e normas complementares**. Isto, ressaltando o fato de que a investigação será desenvolvida com participantes adultos dotados de autonomia plena, os quais poderão deixar de participar a qualquer momento, caso considerem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais. Ressaltamos ainda, o compromisso de que a identidade dos participantes será preservada em todo tempo. Os benefícios serão que os resultados obtidos cientificamente serão socializados com a comunidade científica, o que trará benefícios à medida que se tornarem parte do debate, da reflexão crítica e das ações necessárias para aprofundar o conhecimento do objeto de estudo desta pesquisa, tendo como finalidade central contribuir com a transformação social em benefício de todos, sem distinções, por meio do contínuo monitoramento, avaliação das políticas educacionais, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações no contexto da realidade brasileira.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Gabriel Humberto Muñoz Palafox (34) 3239-4212 e Alexandre Fonseca Santos (34) 992008844 e no endereço Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco I G - Campus Santa Mônica - CEP 38400-902 - Uberlândia-MG.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice B – Roteiro das entrevistas

Procedimentos previstos:

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa;
2. Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semi-estruturada;
3. Dados gerais do participante da pesquisa;
4. Questões específicas acerca do BNCC para os professores e gestores da SME/UDI.

Dados gerais do participante da pesquisa:

1. Sexo: () Feminino () Masculino () Não declarado
2. Período em que atua como professor: _____
3. Período em que atua como professor (a) na escola: _____

Questões:

1. Como foi coordenado/organizado o processo de construção e implementação do BNCC na sua escola? Quais atividades foram realizadas?
2. Quais foram as principais dificuldades ou problemas encontrados no início da implementação do BNCC? Como foi enfrentada cada uma dessas dificuldades?
3. Como foi a participação do corpo docente no processo de construção e implementação da BNCC na sua escola?
4. Qual o seu nível de conhecimento a respeito do processo de criação da BNCC para área de Educação Física?
5. Como foi a participação da comunidade escolar na formulação, implementação e avaliação do BNCC?
6. Quais foram ou estão sendo as implicações práticas da BNCC nas atividades de Educação Física Escolar e na realidade escolar?
7. Qual era a realidade da escola antes e depois da implementação da BNCC?
8. Até que ponto a BNCC foi colocada em prática na sua realidade escolar?
9. As metas previstas pela BNCC estão sendo seguidas, alcançadas ou reformuladas conforme as necessidades da realidade escolar? Sim, não, porquê?
10. Qual é a avaliação que você faz do processo vivenciado para construção e implementação da BNCC na educação fundamental da RPME/UDI?
11. Quais são os limites e as possibilidades de realização efetiva do BNCC nas escolas de educação fundamental da RPME/UDI?
12. Qual é a sua visão a respeito da BNCC como peça essencial para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva?
13. Quais são as recomendações que você daria hoje relacionadas com a implementação da BNCC e seu respectivo processo de avaliação?