praxia
REVISTA ON-LINE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEG

Artigo Original

Educação Física e BNCC: atualização de um projeto tupiniquim de educação pública no Brasil

Physical Education and BNCC: replacement of a tupiniquim project for public education in Brazil
Educación Física y BNCC: actualización de un proyecto de educación pública tupiniquim en Brasil

Lênin Tomazett Garcia
Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. lenin@ufg.br

Anegleyce Teodoro Rodrigues
Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. anegleyce@ufg.br

Raquel Nunes Tavares
Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, Brasil. quel_nu@hotmail.com

10.46878/praxia.v2i0.10621

Resumo: O artigo busca demonstrar como o processo de elaboração das duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualiza e desenvolve as determinações de constituição da nação brasileira dependente e periférica. A vocação autocrática do poder político no Brasil se recria no campo da Educação Física determinando tanto a sua conversão a um projeto tupiniquim de BNCC para a nossa área quanto a sua ameaça enquanto componente curricular na escola pública brasileira. O texto busca explicar que essa guinada bonapartista não é surpreendente e o consequente enfrentamento destas determinações é condição *sine qua non* para o avanço da Educação Física enquanto componente curricular. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e que se vale de um caminho já trilhado dos autores no estudo e publicações sobre BNCC, citados ao longo da exposição.

Palavras-chave:
Educação Física.
Currículo.
Capitalismo.

Abstract: The essay chases to demonstrate how in the process of preparing the first BNCC the constitution determinations of the dependent and peripheral Brazilian nation are updated and developed. The autocratic vocation of political power in Brazil is recreated in the field of Physical Education, determining both its conversion to a Brazilian BNCC project for our area and its threat as a curricular component in the Brazilian public school. The text seeks to explain that this Bonapartist turn is not surprising, and the consequent confrontation of these determinations is a *sine qua non* condition for the advancement of Physical Education as a curricular component. It is a bibliographic research and it uses a path already taken by the authors in the study and publications on BNCC, cited throughout the exhibition.

Keywords:
Physical Education.
Curriculum.
Capitalism.

Resumen: El artículo busca demostrar cómo en el proceso de preparación del primer BNCC se actualizan y desarrollan las determinaciones de constitución de la nación brasileña dependiente y periférica. La vocación autocrática del poder político en Brasil se recrea en el campo de la Educación Física, determinando tanto su conversión a un proyecto brasileño de BNCC para nuestra área como su amenaza como componente curricular en la escuela pública brasileña. El texto busca explicar que este giro bonapartista no es sorprendente, y la confrontación consecuente de estas determinaciones es una condición *sine qua non* para el avance de la Educación Física como un componente curricular. Es una investigación bibliográfica y utiliza un camino ya tomado por los autores en el estudio y publicaciones sobre BNCC, citado a lo largo de la exposición.

Palabras clave:
Educación Física.
Curriculum.
Capitalismo.

Introdução

Pensar o campo das políticas educacionais tem se revelado um simulacro de múltiplas entradas. Escapam do pensamento processos e estruturas que determinam, antes mesmo da elaboração das reformas políticas, o seu destino e sua forma de se produzir na realidade. Por isto o conhecimento acerca da constituição do Brasil como nação é imprescindível à razão que busque desvelar o itinerário histórico de uma política educacional e, neste caso, a BNCC (BRASIL, 2017).

A constituição do Brasil como nação determina em sua forma, os traços fundamentais de elaboração e implementação das políticas públicas e, especificamente, as educacionais. Não obstante, o presente artigo propõe uma exposição sobre a formação social do Brasil naquilo que se considera importante para compreender o arranjo político-educacional e com estes fundamentos lógicos e históricos se pretende apresentar as tendências que estruturam o desenvolvimento da política educacional brasileira tecendo, no âmbito da educação escolar, o quadro tenso e contraditório que se encontra a Educação Física enquanto componente curricular na educação básica sob o deslinde da BNCC.

Portanto, se busca neste artigo retomar nossas pesquisas anteriores já sintetizadas numa compreensão que engendra a *produção* da política educacional e o pensamento de como a área da Educação Física pode resistir a esse movimento regressivo que avança retirando-a do projeto nacional da Educação Básica na Escola Pública Brasileira (TAVARES; RODRIGUES; GARCIA, 2019).

A produção de uma educação dependente

Há que se explicar como as mediações necessárias de produção de uma nação de capitalismo dependente e periférico arregimenta um tecido educacional tributário à essa forma de nação. Não obstante os mecanicismos e reducionismos são uma constante possibilidade quando à analise escapa o desenvolvimento dessas mediações. Explicar como o Brasil se constitui numa nação de capitalismo dependente é necessário, pois, essa apreensão, por mais que já tenha sido veiculada no âmbito da literatura nacional, representa neste trabalho, uma apropriação própria à guisa de trazer os elementos que sustentam a tese de que uma nação dependente e periférica estrutura formas determinadas de materialização da educação em seu país.

A marcha histórica de desenvolvimento do capitalismo no Brasil é compreendida por Fernandes (2005), como um processo heterônomo, dependente, perverso, periférico e atrasado. Evidente que todas essas determinações se revelam na relação com as nações do eixo dominante do capitalismo. O itinerário da Revolução Burguesa no Brasil guarda características que a afirmam como uma Revolução, ao

mesmo tempo em que negam-se os traços clássicos dos processos revolucionários das nações europeias. Nem por isso o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil deixa de se configurar numa Revolução. De acordo com Florestan Fernandes, o conceito se sustenta pelo seguinte suposto:

> Na acepção em que tomamos o conceito, Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial (FERNANDES, 2005, p. 239).

Em relação ao constructo lógico do processo histórico da Revolução Burguesa no Brasil:

> Portanto, ao se apelar para a noção de —Revolução Burguesa, não se pretende explicar o presente do Brasil pelo passado de povos europeus. Indaga-se, porém quais foram e como se manifestaram as condições e os fatores histórico-sociais que explicam como e por que se rompeu, no Brasil, com o imobilismo da ordem tradicionalista e se organizou a modernização como processo social (FERNANDES, 2005, p. 38).

Segundo o autor, isso se constitui pelo arranjo de três condições fundamentais no Brasil: i) da instituição do poder político via Estado, ii) do amadurecimento das classes sociais, e, iii) da criação de um mercado capitalista (FERNANDES, 2005, p. 49 et seq.). Essas mediações em desenvolvimento serão o corolário de um processo revolucionário no Brasil, que subverteu as relações de posse, convertendo-as em relações de propriedade privada dos meios de produção.

Conservando traços de uma sociedade patrimonialista e arcaica, em que o trabalho predominante ainda conserva traços da escravidão, o Brasil se põe a fundar um Estado Nacional e se insere como uma nação no eixo comercial internacional em posição como país dependente e periférico (FERNANDES, 2005, p. 118). Essa dependência constitui o desenvolvimento da indústria brasileira, do mercado, das contradições internas à complexificação dos móveis capitalistas que instauram o amadurecimento de uma sociedade fundada na propriedade privada.

A crítica à forma de surgimento da burguesia brasileira encontrará como sua determinação fundamental a subordinação à burguesia do capitalismo dominante, sua subserviência aos de cima e uma intensa expropriação e violência com as classes populares do seu próprio país. Tal debilidade da burguesia nacional abriu as brechas para uma dominação de tipo imperialista (BARAN; SWEEZY, 1974, p. 192).

Esta dominação que se inicia nos anos 1920 arrola as nações periféricas e dependentes da América Latina, determinando verticalmente os interesses da burguesia dominante nessas nações. Aquilo que não fazem com a classe trabalhadora

em seus países desenvolvidos, o farão nessas nações dependentes, fato que inclui a exploração incontida dos recursos naturais, relações perversas de dominação e espoliação da força de trabalho (HARVEY, 2005, p. 125). A classe trabalhadora, nos países periféricos, é explorada tanto pela burguesia nacional quanto pela burguesia internacional do capitalismo dominante. Esta última atravessa verticalmente de forma imperialista seus interesses e as burguesias de cada país dependente urgem de fazê-los cumprir com pouco ou nenhum poder de negociação.

Um desenvolvimento industrial se irradia por toda a complexa formação social de uma nação e, neste caso, determina a formação da força de trabalho que é aquela responsável por alimentar as fileiras da indústria. O Brasil que tem um processo heterônomo e dependente, terá uma constituição da força de trabalho às rebarbas da constituição da força de trabalho dos países de capitalismo dominante. Uma nação de "segunda classe" desenvolverá também sua formação humana aos ventos de um projeto educativo também de classe inferior (FERNANDES, 2009, p. 89).

Dentre as mediações que arregimentam essa tese, encontra-se a forma de se produzir a educação pública engendrada desde os auspícios do Republicanismo no Brasil que se caracteriza como elitista e atualiza a desigualdade estrutural. Segundo Florestan Fernandes, neste tempo: "A bandeira pedagógica que se ergue é a da formação de elites" (FERNANDES, 2013, p. 127). E como sabemos, essa bandeira vem se alastrando, fazendo-se com força de história. Contudo, a formação da classe trabalhadora é um imperativo sem o qual o capital não pode ir adiante.

O projeto educativo que se desenvolverá no Brasil deste tempo em diante, terá que se haver com essas determinações históricas que vão se amadurecendo e aumentando de complexidade. Daí advém a tese deste trabalho de que, antes mesmo que uma determinada política educacional surja na cena da história, ela já herda em sua produção os desenvolvimentos desse passado e surge mesmo com roupagens e linguagens emprestadas dos tempos passados, ainda que em sua proposta, queira revolucionar a si e ao mundo, o passado pesa em sua constituição (MARX, 1978, p. 23).

Se é verdade que às nações de capitalismo dependente haja algo em comum demandado até mesmo de forma imperialista pelas nações do centro do capitalismo, havemos de buscar desenvolver essas mediações demonstrando como isso ocorre e sustentando que essa oposição entre centro e periferia determinará objetivos também opostos da educação nestes países. Contudo, há que se fazer um reparo. Quando mencionamos a existência de um projeto de educação para as nações de centro e um projeto de educação para as nações periféricas, temos um arranjo complexo que pode ser compreendido se expressamos: há um projeto de educação para as elites dos países

de centro e periferia e um projeto educativo para as classes populares destes mesmos países.

A determinação de classe é fundamental para compreendermos essas oposições, contudo, a tese entre centro e periferia se mantém válida na medida em que o projeto de educação para a classe trabalhadora dos países periféricos será um arremedo, um espelho de imagem mal refletida do projeto educativo da classe trabalhadora dos países mais desenvolvidos. Obviamente que essa determinação não é uma camisa de força da história, é o que vem sendo, e isso não acontece por outra razão que não seja o poder de luta que as classes trabalhadoras dos países de centro manifestam no palco das disputas sociais. Ou seja, o capital não o faz com essas classes o que faz com as classes populares de periferia por uma razão outra que não seja resultante das relações entre forças produtivas (o trabalho como a mais fundamental delas) e as relações de produção (que possuem a propriedade privada como chave) na baliza histórica das lutas de classes.

BNCC e o pulso dominante das políticas educacionais

A se manter válida a tese acima, temos que buscar as linhas confluentes entre as políticas educacionais elaboradas para as nações de capitalismo central e periféricas. Para tanto recorremos aos estudos das políticas implementadas pelos organismos internacionais que, de certa forma, representam as ações da grande burguesia no âmbito da educação buscando os conflitos e resistências que podem ser captados como fundamento explicativo da totalidade desses acontecimentos.

No ano de 2018, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realizou uma pesquisa que se chama precisamente: Análise comparativa dos quadros curriculares de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia, e Peru (UNESCO, 2018). Observa-se que há algo em comum nestes países: estão elaborando projetos nacionais de reformas curriculares com a tentativa de uma unidade nacional mínima.

Esse tom comum é estudado por Libâneo (2012, p. 18), quando ele analisa as políticas educacionais que os organismos internacionais, como: Fundo das Nações Unidas para a Criança (UNICEF), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e também a UNESCO, desenvolveram para os países pobres após a Carta de Jomtien.

Os conceitos de aprendizagem e de educação são convertidos à lógica da manutenção das nações pobres e das ricas como tais. O conceito de aprendizagem dos conteúdos é reelaborado para se aprender questões importantes para a vida,

destituindo a assimilação do saber escolar como dimensão fundamental do trabalho educativo (SAVIANI, 1984, p. 7). A vida prática imediata dos estudantes que é tomada como ponto de referência para elaborar os objetivos e o pôr teleológico do ato educativo: "Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento" (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

À escola é atribuído o papel de acolhimento social e não de transmissão e assimilação do saber elaborado. "Estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio" (LIBÂNEO, 2012, p. 15). Ainda "temos muito passado pela frente".

> Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo *padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24, grifo do original).

Diante do conjunto das reformas, Libâneo (2012, p. 27) explica quais são as mediações fundamentais dessas iniciativas implementadas pelo Banco Mundial:

> a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Estas linhas de ação para a educação em curso no Brasil e nos países pobres, são exatamente os desenvolvimentos que a relação entre centro e periferia do capitalismo determina para as nações dependentes e periféricas, tal como anunciamos acima. Há o comum rechaço às ideias marxistas de um reducionismo econômico às análises, e um mecanicismo, que passa de forma aligeirada das análises sobre o sistema social capitalista aos processos educativos e escolares. Tal crítica não é desconsiderável e, em muitos momentos, os reducionismos são quase inevitáveis, pois a realidade se

produz assim, oculta os próprios mecanismos de sua produção enquanto se produz como real.

Entretanto, ressaltamos que o reducionismo mecanicista da educação como "fator de desenvolvimento econômico" é operado pelo capital. Essa é uma determinação que provêm da realidade na medida em que educação é compreendida enquanto instrumento de desenvolvimento econômico, principalmente para os Bancos que agem como instituições educativas tanto em sentido amplo como diretamente na dimensão pedagógica. Obviamente que as contradições entre capital e trabalho não se irradiam sem mediações no contexto da escola, e a pesquisa educativa deve se ater a isso quando se dedica a estudar a escola, propostas de ensino e etc.

Quando há a necessidade de desvelar como os fundamentos históricos e sociais determinantes do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo irradiaram para as nações dependentes, especialmente o Brasil, uma forma determinada de elaborar e desenvolver suas políticas educacionais, encontramos nos argumentos e princípios trazidos por Libâneo (2012), uma possibilidade fecunda de explicar que: conversão da escola como lugar de acolhimento social para os pobres e de conhecimento para os ricos, desvela esse fundamento histórico.

Em síntese, ocorre uma diluição do fazer educativo, um afrouxamento dos objetivos da escola. Essa é a proposta educativa para a classe trabalhadora, em especial dos países periféricos.

> A noção de aprendizagem vai-se firmando em torno da ideia de aprendizagens mínimas, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social; visão ampliada, no sentido de não se restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para uma aprendizagem ao longo da vida (no sentido de uma educação permanente). [...] crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções mínimas, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

No mês de maio do ano de 2020, no Estado de Nova York, essa tendência foi combatida pela associação de pais que enviou uma carta ao governador, apelando contra a iniciativa de convidar a Fundação de Bill Gates para "reimaginar" a educação após a pandemia[i].

Segundo a carta da associação de pais de Nova York:

> Como educadores, pais e membros do conselho escolar, ficamos horrorizados ao saber que você trabalhará com a Fundação Gates para "reimaginar" nossas escolas após a crise do Covid. Bill Gates e a Fundação Gates promovem uma após outra iniciativa educacional fracassada, causando enorme descontentamento nos

> distritos de todo o estado (ASSOCIAÇÃO DE PAIS DE NOVA YORK, 2020, n.p.).

Mais adiante a Associação assevera:

> Seja o esforço arrogante da Fundação Gates na elaboração dos inválidos padrões do *Common Core* [Núcleo Comum Curricular], seja a avaliação não confiável de professores vinculada a resultados de testes ou a coleta de dados que viola a privacidade dos estudantes por meio da corporação empresarial conhecida como *inBloom* Inc., a educação de nossos filhos tem sido colocada em risco repetidamente por suas "soluções" não baseadas em evidências, que foram implementadas sem a participação dos pais, apesar da significativa oposição pública (ASSOCIAÇÃO DE PAIS DE NOVA YORK, 2020, n.p.).

A ideia de organizar um Núcleo Comum Curricular, a entrega da educação à esfera privada, e no caso de Nova York a tendência à Educação Básica acontecer pela forma de Educação à Distância (EaD), tal como os ventos da EaD no Brasil demonstram o quanto os acontecimentos não são isolados e reiteram determinações de um passado que está em pleno desenvolvimento. O futuro destas tendências históricas dependerá das possibilidades de organização e resistência das classes trabalhadoras de cada nação, e no limite das possibilidades de conjunção de forças num plano internacional de forma a enfrentar os ataques a um projeto educativo de interesse dos trabalhadores.

BNCC e o reforço de um projeto tupiniquim de Brasil

No caso do Brasil, tomamos com emblema de reflexão o processo de elaboração da BNCC (nas suas duas versões), especificamente sobre os acontecimentos pertinentes à área de Educação Física. Compreendemos que este processo revela como, no nosso país, as forças dominantes agem, demonstrando como as determinações históricas de uma nação periférica e dependente se manifestam no itinerário das políticas educacionais, em sua produção.

No portal que o Ministério da Educação (MEC) sitiou todo constructo da BNCC, encontra-se o histórico da Base, que remonta desde a Constituição de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de Dezembro de 1996 (LDBEN), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, 1998, e 2000), ao Programa Currículo em Movimento de 2008, à Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, à Aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN) de 2010, à Aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2010, à aprovação das diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 2010, às DCN para o Ensino Médio, de 2012, ao Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de 04 de julho de 2012, ao Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio

de novembro de 2013, à Aprovação da Lei que fundamenta o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, à CONAE de 2014, chegando por fim ao primeiro Seminário para elaboração da BNCC, que aconteceu entre os dias 17 a 19 de junho de 2015, quando é publicada a portaria de nº 592 de 17 de junho de 2015 designando uma comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da BNCC.

No dia 16 de setembro de 2015 a primeira versão da BNCC é disponibilizada. A partir desta versão o MEC contou com a participação de pesquisadores que fizeram relatórios e pareceres críticos à esta primeira versão[ii]. Esses relatórios estão disponíveis no sítio[iii] da BNCC e podem ser material para futuros aprofundamentos. O que importa nesta empreitada é perceber que havia na elaboração da BNCC uma consulta e uma abertura certamente democrática para a construção dessa política educacional. Segundo Neira e Souza Júnior (2016, p. 187):

> Em maio de 2015, 116 pessoas foram convidadas para trabalhar na construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O grupo foi composto por professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representando todos os estados da Federação, e pesquisadores vinculados a 35 universidades. Constituíram a equipe da Educação Física seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, sob a coordenação de um assessor, também professor do Ensino Superior (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 187).

Ainda neste texto os autores mencionam que a construção da BNCC estava, até o momento, se constituindo num processo democrático, amplamente divulgado com participação efetiva dos sujeitos que se colocaram à discussão e ao debate. Os autores citam inúmeras reuniões, seminários e eventos nos quais professores da Educação Superior e da Educação Básica, dentre outros profissionais ligados à educação participaram e demandaram sugestões e críticas. Neira e Souza Júnior (2016) apontam que a primeira versão do Documento da BNCC ficou disponível para consulta pública e contou com importantes e numerosas contribuições; relatam que houveram cadastros individuais de pessoas interessadas, escolas, entidades na plataforma da BNCC que elaboraram pareceres e sugestões, destacando-se: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sociedade Brasileira de Física, Associação Brasileira de Currículo (ABDC); a Associação Nacional de História (ANPUH) o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a revista e-Curriculum da PUC-SP. Além disso, tivemos a criação do autodenominado Movimento pela Base Nacional Comum que aglutinou reuniu uma

experiente equipe de pesquisadores que analisaram profundamente a primeira versão da BNCC e externaram suas impressões em eventos organizados especialmente para debater o texto (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 189).

> A imprensa não fez por menos. Os jornais de grande circulação dedicaram matérias e editoriais, foram criados grupos nas redes sociais e transmitiram-se entrevistas com especialistas pela televisão aberta e fechada. Na esfera política, algumas secretarias estaduais e municipais organizaram debates e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados realizou um seminário com a participação de representantes de variados segmentos da sociedade. Mesmo após tantas discussões, ainda há muito o que dizer. Se o que está em pauta é um documento oficial que orientará os currículos pelo Brasil afora nos próximos anos, quiçá nas próximas décadas, é fundamental que seja esmiuçado ao máximo, receba novas contribuições e possa consolidar um projeto educacional verdadeiramente democrático. A leitura de tudo o que foi possível acessar revela que muitas questões seguem sem resposta. Dentre elas, parece ser fundamental elucidar o processo de construção, os argumentos que fundamentam a concepção de Educação Física e os efeitos que o documento pode suscitar (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 187).

Tal processo de construção, conforme relata e analisa os autores, tinha um tom democrático e inspirava-se promissor.

> Publicada a versão preliminar da BNCC, um intenso e caloroso debate ganhou as páginas dos jornais. Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36).

Num tempo em que os ventos de elaboração e construção da BNCC apontavam inflavam a ampla participação, o momento inspirava a comunidade acadêmica, escolar e política em torno da temática com certo consenso em prol da defesa da educação pública e gratuita, socialmente referenciada; o Brasil vive uma guinada política à direita, e todo esse processo é convertido numa tomada de decisões que praticamente desconsidera todo o trabalho, todos os sujeitos e partícipes, privilegiando a iniciativa privada e atualiza a tomada de decisões "pelo alto", causando uma distensão entre a sociedade civil e a sociedade política, confirmando a vocação bonapartista do Estado Brasileiro, que repõe e desenvolve os padrões de dominação externa. Em meio a este processo, após a deposição por impeachment da ex-

presidenta Dilma Rousseff, e a consequente assunção de Michel Temer, tem-se a retomada das ações do governo de corte restritivo.

Na área de Educação Física, Neira (2018, p. 216) afirma que:

> Frustrando os setores que clamavam pelo diálogo, o conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo Ministro da Educação. [...] Conforme o andar da carruagem, se os professores não assumirem uma postura combativa e questionadora com relação ao que está posto, restará tão só preparar os espíritos para as consequências que essa política curricular trará para o futuro da sociedade brasileira [...] busco alimentar o debate em torno dos riscos de sua implantação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente (NEIRA, 2018, p. 216).

A autonomização da sociedade política em relação à sociedade civil é expressão da instituição do poder de forma autoritária e, no Brasil, a vocação autocrática do Estado burguês se alinha com uma burguesia que deve se curvar para quem está acima dela e exercer o poder de forma ultraviolenta e perversa contra quem lhe sustente nessa cena histórica. Ao revelar sua debilidade enquanto elite "rizópode", expõe sem incômodo ao capital, mas frutificando sua incapacidade de instaurar um projeto nacional-democrático. Agressividade, violência e autocracia burguesa é a forma elementar de sua condução, que se traduz na história por golpes sucessivos sempre que necessário um novo desfecho da Revolução Burguesa sempre necessária de se atualizar face aos seus limites históricos.

Considerações finais

O acontecimento observado na elaboração da BNCC reflete a imagem cristalina em movimento de como as elites brasileiras confirmam o seu projeto de nação, sempre quando necessário, indo às vias de uma autocracia, convocando todo o aparato jurídico-burocrático do Estado a lhe servir como necessário for para a implementação das reformas que lhe aprouverem.

O fato de que os professores de Educação Física (tal como das outras áreas), tenham sido excluídos do processo de elaboração, e os canais de implementação e avaliação dos impactos dessa política, não é uma surpresa na história deste país, bem como das outras nações de capitalismo periférico. O fato de que isso, porventura não ocorra, nos países de capitalismo avançado, expressamente do eixo dominante do desenvolvimento industrial, não se deve a um caráter "bromélico" do capital nestas nações, mas tão somente a uma questão que se apresenta como tese neste trabalho,

qual seja: a luta de classes. Conforme se viu na carta da Associação de Pais do Estado de Nova York, e se dedicarmos a um estudo mais apurado, encontraremos que o poder de intervenção na vida social é maior para a classe trabalhadora. Não nos cabe apurar as mediações históricas que tornam esse processo real nestes países, por não ser objeto deste texto. O que pretendemos, no entanto, é vislumbrar na realidade em que vivemos, a necessária e inegável ação coletiva enquanto forma estrutural de combater o avanço dos ataques à Educação Física. Importante postular que defendemos e reconhecemos a necessidade de uma BNCC a organização da política curricular, contudo, da forma como se desenvolveu a sua elaboração já representa desde então um retrocesso à participação e democratização da educação. De forma ulterior, os trabalhadores têm seus direitos de acesso à cultura corporal ameaçados, pois a Educação Física sofre um ataque maior do que outras áreas do conhecimento. Essa temática já foi abordada por outras pesquisas, às quais nos reportamos acima.

A questão a qual se debruça neste texto é apontar que uma participação popular-democrática no conjunto das políticas sociais deve se estruturar por uma organização da classe trabalhadora, que se imponha com tal força, que a obliteração de sua participação não seja possível por uma vocação autocrática do Estado brasileiro. A autonomização da sociedade política em relação à sociedade civil, não foi superada em nenhum governo brasileiro, é uma constituição do Estado.

Por menos inovadora que seja, a assertiva que temos para um processo de resistência para uma Educação Física comprometida com a democratização da educação, contempla: i) a participação dos professores nos sindicatos e em partidos políticos e em movimentos sociais; ii) o estreitamento dos vínculos das escolas e secretarias de educação com as famílias; iii) o investimento que se deve postular nos cursos de formação de professores sintonizados com os interesses históricos da classe trabalhadora; iv) auto-organização e protagonismo estudantil, seja do movimento secundarista, seja do movimento universitário; v) por fim ressaltamos a necessária articulação com das entidades científicas como o CBCE com as demais entidades científicas e políticas da América Latina que podem fortalecer a luta pela Educação Física na Escola Pública. No limite essa luta se amplia e se articula à luta radical da classe trabalhadora pelos seus interesses.

Pela ansiosa e justificável preocupação sobre como no campo da Educação Física devemos nos munir de argumentos e intervenções para justificar a sua necessidade na escola pública brasileira, a história é nossa aliada. Boas perguntas são fundamentais para nos fortalecer. Perguntas trazem à tona aquilo que não se sabe, aquilo que é falta. Assim, boas perguntas como: em qual escola de elite, no mundo desenvolvido, se abriu mão da Educação Física? Vamos prescindir de uma educação

do corpo no itinerário formativo? Vamos deixar de pensar e investir no corpo? Quando vamos para a escola, o corpo pode ficar em casa? Podemos excluir o corpo da escola? O que levará a negação do corpo na escola? Ademais, dentre as disciplinas que trabalham com a saúde, a Educação Física possui posição privilegiada por trabalhar com o corpo como objeto de conhecimento e com o corpo como *lócus* do fazer educativo.

É bem verdade que o corpo é educado no ambiente escolar pelos seus ritos, tempos e espaços. Contudo, a única disciplina que o tem enquanto constitutivo do fazer educativo e enquanto elemento central na elaboração do seu saber escolar, é a Educação Física. As outras disciplinas podem ensinar sobre o corpo e necessariamente o tematizam em seus saberes, mas a única responsável por transmitir os conhecimentos corporais acumulados pela humanidade ao longo de sua história, em forma de saber escolar, é a Educação Física. Esses argumentos são um simples exemplo da forma como devemos agir pelo convencimento da sociedade em geral sobre perspectiva ontológica da educação do corpo, pois é definidora de nossa condição humana.

É esperado que a área já possui acúmulo necessário e suficiente para empunhar uma defesa inquestionável do nosso componente curricular na escola pública, as assertivas acima importam mais pela forma como inspiração da luta que temos pela frente pela superação das formas históricas que se atualizam no presente.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE PAIS DE NOVA YORK. **Carta ao Governador Cuomo**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/05/05/ead-em-nova-york-pais-enviam-carta-ao-governador/>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

BARAN, Paul; SWEEZY, Paul. **Capitalismo Monopolista**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1974.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 4. versão. Brasília: MEC, 2017. 470 p.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil:** aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo: Ed. Global, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Ed. Global, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Ed. Global, 2005.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Revista em Aberto**, v. 3, n. 22, jul./ago. Brasília, 1984.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio de. A Educação Física na BNCC: procedimentos, propostas, concepções e efeitos. **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set., 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JUNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Revista EccoS**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez., 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Análise comparativa dos quadros curriculares de cinco países**: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru. Reflexões em curso sobre questões atuais e críticas no currículo. São Paulo, 2018.

TAVARES, Raquel Nunes; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; GARCIA, Lênin Tomazett. Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas na produção acadêmica do Brasil. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, v. 11, 2019.

Recebido em: 18/05/2020
Aprovado em: 27/05/2020
Publicado em: 25/06/2020

[i] Conferir a carta completa em: <https://dianeravitch.net/2020/05/05/new-york-parent-groups-denounce-cuomo-outreach-to-gates/>. Fonte inicial: Blog do Professor Luiz Carlos de Freitas: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/05/05/ead-em-nova-york-pais-enviam-carta-ao-governador/>. As traduções dessa carta são do Professor Luíz Carlos de Freitas e estão disponíveis em seu blog. Acesso em: 12 de junho de 2020.

[ii] No site da BNCC encontramos Relatório dos professores: Anegleyce Teodoro Rodrigues (FEFD/UFG); José Ângelo Gariglio (EEFTO/UFMG); Lívia Tenório Brasileiro (ESEF/UFPE) e teríamos o relatório do professor Valter Bracht (UFES), mas o *link* não nos leva ao documento.

[iii] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em 09 de junho de 2020.